

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEED

**Educação
PUC-Campinas**

n. 26 – Jan./Jun. 2009

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editora

Doraci Alves Lopes

Editora Adjunta

Elizabeth Adorno de Araújo

Editora Assistente

Luzia Siqueira Vasconcelos

Comitê Editorial

Doraci Alves Lopes

Elizabeth Adorno de Araújo

Luzia Siqueira Vasconcelos

Conselho Editorial Nacional

Adriana Varani (PUC-Campinas)

Geisa do Socorro Cavalcanti Mendes (PUC-Campinas)

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas)

Itamar Mendes da Silva (PUC-Campinas)

Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)

Maria Eugênia Castanho (PUC-Campinas)

Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha (PUC-Campinas)

Newton César Balzan (PUC-Campinas)

Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Dulce Maria Pompêo de Camargo (UNICAMP)

Graziela Giusti Pachane (UFTM)

José Carlos de Araújo (UFU)

José Luis Sanfelice (UNICAMP)

Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCAR)

Laura Noemi Chaluh (UNICAMP)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Menga Lüdke (PUC-RJ)

Olinda Maria Nogueira (UNICAMP)

Patrícia Vieira Trópia (UFU)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)

Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Agradecimentos as bolsistas do Mestrado em Educação

Júliana Daros Carneiro

Lajara Janaina Lopes Corrêa

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (PUC-Campinas)

Normalização

Daniella Baruco Machado

Samanta Capeletto

Editoração Eletrônica

TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

Impressão

Gráfica Editora Modelo Ltda.

Colaborações

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00

- Institucional: R\$50,00

Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136

Parque das Universidades - 13086-900

Campinas - SP - Brasil

Fone: 55 (19) 3343-7096

E-mail: cchsa.revista@puc-campinas.edu.br

Indexação

Revista de Educação PUC-Campinas é indexada na Base de Dados Latindex, e está classificada como Qualis B3.

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.26 jan./jun. 2009

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas - SP - CEP 13086-900

Fone/Fax: (19) 3343-7640

C. Eletrônico: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Revistas CCHSA

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas – SP - CEP 13086-900

Fone: (19) 3343-7096 – Fax: (19) 3343-7411

E-mail: cchsa.revista@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

Desafios da Educação

ARTIGOS / ARTICLES

A Educação do Oficialato Castrense no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves no Regulamento de 1816 do Real Colégio Militar da Luz
The Education of Castral Officers from the United Kingdom of Portugal and Brazil and Algarves According to the 1816 laws of the Royal Military College of Luz
José Carlos de Oliveira Casulo 9

Leitor-Autor: o Sujeito Construtor de Sentido
Reader-Author: the Subject That Builds Meaning
Adriana Pastorello Buim Arena 19

Globalización y Enseñanza de Lenguas: hacia una Clase Rizomática
Globalização e Ensino de Línguas: para uma Classe Rizomática
Orlando Fernández Aquino, Kenia Maria de Almeida Pereira, Roberto Valdés Puentes 29

O Currículo nos Atravessamentos Pós-Modernos
The Curriculum in Post Modern Crossings
Paula Corrêa Henning 43

A Relação Teoria e Prática no Campo do Estágio
The Relationship between Theory and Practice in Internships
Maria de Fátima Barbosa Abdalla 53

Rumos do Moinho Conservação de Recursos Naturais e Qualidade de Vida: uma experiência em Educação Ambiental não formal
Rumos do Moinho Natural Resources Conservation and Quality of Life: an informal Environmental Education experience
Sônia Regina da Cal Seixas Barbosa, João Luiz de Moraes Hoeffel, Almerinda Antonia Barbosa Fadini, Jussara Christina Reis, Micheli Kowalczyk Machado 63

Concepções e Práticas de Educação Ambiental na Escola Pública
Conceptions and Practice of Environmental Education in Public Schools
Fabiana Panetto de Almeida & Rosa Maria Feiteiro Cavalari 77

Encontros e Desencontros entre Teoria e Prática nos Registros Avaliativos de Matemática de duas Escolas Estaduais de Mato Grosso <i>Differences and Similarities between Theory and Practice on the Evaluative Mathematics Reports in two State Schools of Mato Grosso, Brazil</i> Maria José da Silva & Marta Maria Pontin Darsie	89
Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino Fundamental: a Formação Docente em Ciências Biológicas <i>Inclusion of Students with Educational Special Needs in the Regular Elementary School System: Teaching Training in Biological Science</i> Selson Garutti & Rosemara Tozo	101
PONTO DE VISTA / SIGHT OF POINT	
O Ensino de Filosofia: Caracterização, Organização e Dificuldades no Ensino-Aprendizagem <i>Theaching Philosophy: Characterization, Organization and Difficulties in the Teaching-Learning Process</i> Anderson Magno da Silva Pimentel & Dawson de Barros Monteiro	111
O Papel do Intelectual Frente à Crise na Educação <i>The Paper of the Intellectual Front to the Crisis in the Education</i> Luciana Garcia de Oliveira	125
RESENHAS / REVIEWS	
Avaliação Institucional: sinais e práticas Regilson Maciel Borges & Itamar Mendes da Silva	131
O Filho Eterno Maria Terêsa Rocha Triñanes	135

EDITORIAL

A equipe editorial da *Revista Educação PUC-Campinas* vive mais um momento especial com o número 26 de junho de 2009. Mudanças estão em andamento para aprofundar a qualidade e o reconhecimento acadêmico deste periódico, que lançou seu primeiro número em 1996. Conta com o apoio científico e técnico de docentes e de profissionais que se dedicam em ampliar o potencial e o alcance da Revista no debate da Educação no país.

Nesta edição, os artigos estão reunidos sob o tema *Desafios da Educação* por expressar uma diversidade de abordagens e perspectivas com ênfases teóricas, históricas ou de análises de pesquisa de campo, com preocupações educacionais legítimas em suas respectivas áreas de conhecimento.

O primeiro artigo da Revista apresenta uma análise na área da história da educação, de Jose Carlos Oliveira Casulo, da Universidade do Minho, Portugal. Interpreta uma documentação sobre o período de transferência do Reino Unido para o Brasil, quando D. João VI, em 1816, estabelece a necessidade de formação de oficiais tanto para o exército de Portugal, como do Brasil. Busca no Regulamento do Real Colégio Militar da Luz, identificar os perfis de docentes, de alunos e o conteúdo de ensino e de formação da época.

Segue um próximo conjunto de artigos que compõe uma discussão de caráter mais teórico e metodológico. O de Adriana Patorello Buim Arena, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG), nos desafia a pensar sobre a historicidade dos conceitos de leitor e autor diante das mudanças tecnológicas, especialmente as do mundo virtual. Problematiza as complexas relações entre o hipertexto, de hierarquia rígida entre autor e leitor, e o texto eletrônico, diluidor de fronteiras usuais em uma rede de leituras não lineares.

Os autores Orlando Fernández Aquino, Kenia Maria de Almeida Pereira e Roberto Valdés Puentes, também da Universidade Federal de Uberlândia (MG), se situam igualmente no debate sobre os desafios e transformações das últimas décadas, da 'sociedade pós-moderna'. Pensam como o contexto do capitalismo global desafia a necessidade de se repensar o debate teórico da sociolinguística para o ensino de línguas, como a teoria da complexidade de Edgar Morin e a teoria do rizoma de G. Deleuze e F. Guattari.

A 'pós-modernidade' na análise de Paula Corrêa Henning da Universidade Federal do Rio Grande (RS), por sua vez, auxilia no questionamento do processo e organização do currículo escolar, que a autora situa em um contexto de rupturas 'epistêmicas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas'. Em uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema currículo indaga sobre concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, especialmente no Brasil.

O último artigo deste conjunto instigante de debates teóricos e metodológicos é o de Maria de Fátima Barbosa Abdalla, da Universidade Católica de Santos (SP), que problematiza o campo do estágio das licenciaturas. Empreende uma discussão teórica sobre o tema sob o ponto de vista de uma 'interrogação epistemológica'. Constrói ainda uma crítica à política curricular, suas formas de regulações, para propor uma 'ressignificação' para a relação teoria e prática no campo de estágio.

O segundo conjunto de artigos colabora para pensarmos os *Desafios da Educação* a partir de diferentes temas de pesquisas de campo, reflexões que procuram repensar a educação em seu sentido social mais amplo. Buscam aprimorá-la em seus vários níveis, desde experiências comunitárias até as de sistemas mais complexos, como as do Ensino Fundamental ou Superior.

O primeiro artigo deste conjunto trata de uma experiência em educação ambiental não formal no município de Nazaré Paulista (SP). Sônia Regina da Cal Seixas Barbosa (UNICAMP) e João Luiz de Moraes Hoeffel, Almerinda Antonia Barbosa Fadini, Jussara Christina Reis e Micheli Kowalczyk Machado, da Universidade São Francisco (SP), realizam uma análise de experiências em educação não formal no Bairro Moinho do município. Estas visam melhorar a qualidade de vida dos moradores e a conservação da APA Cantareira. Este projeto está vinculado a pesquisas financiadas pela FAPESP na região, cujo objetivo é estimular a autonomia, geração de renda, sustentabilidade sócio-ambiental e cultural para as populações locais.

A questão da educação ambiental também é tratada no artigo de Fabiana Panetto de Almeida e de Rosa Maria Feiteiro Cavalari. A primeira é professora da Rede Estadual de São Paulo e a segunda é pesquisadora da UNESP de Rio Claro (SP). O objetivo é apresentar o resultado de uma pesquisa com professores de Ciências de Escolas Públicas que desenvolvem projetos em educação ambiental no Ensino Fundamental. O desafio das autoras é demonstrar as implicações da diversidade de concepções e práticas existentes em educação ambiental, além da necessidade de se pensar os limites e possibilidades da 'pedagogia dos projetos', apesar de 'determinados obstáculos à prática pedagógica da Educação Ambiental nas Escolas Públicas Estaduais' de São Paulo.

A seguir temos uma discussão sobre registros avaliativos de docentes em Matemática do Ensino fundamental, pesquisadas em duas escolas estaduais de Mato Grosso. O artigo é de Maria José da Silva, do Centro de Formação de Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cáceres (MT) e de Marta Maria Pontin Darsie, da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (MT) e analisam, das cinco escolas pesquisadas, duas que decidiram registrar as avaliações em fichas. Desenvolvem uma argumentação teórica e metodológica para interpretar os resultados dos instrumentos avaliativos destas escolas.

O artigo de Selson Garutti e Rosemara Tozo, do Centro Universitário de Maringá (PR), é sobre as percepções dos alunos de licenciatura em Ciências Biológicas, de primeiro e último ano da faculdade, a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular do ensino. O conceito de Educação Especial é desenvolvido para defender uma determinada visão de inclusão educacional e os resultados demonstram dificuldades na formação dos licenciados, o que os não impedem de enfrentarem o desafio da inclusão.

Na seqüência, temos a seção 'Ponto de Vista' da Revista. É o caso da reflexão realizada por Anderson Magno da Silva Pimentel e de Dawson de Barros Monteiro, Professores de Ensino Médio de Recife e de Vitória de Santo Antão (PE) respectivamente. Discutem sobre a importância e contribuição da Filosofia e a história de sua inserção no ensino médio do país. Além de basearem-se nos PCN para situar a disciplina no contexto da Escola, os autores procuram responder através de vários autores clássicos à questão 'o que é filosofia' e 'por que estudar filosofia', para defenderem a docência como uma 'experiência filosófica'. Refletem ainda a respeito da organização do currículo e indicam estudos que demonstram certas dificuldades dos docentes de filosofia quanto à seleção de conteúdos e de sua articulação em relação ao currículo oficial.

O ponto de vista de Luciana Garcia de Oliveira, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUC-CAMPINAS, apresenta um conjunto de idéias sobre o que considera como crise da educação na globalização e sua influência nas universidades. Debate aspectos de como a citada crise acontece nos meios acadêmicos brasileiros e em especial na formação do bacharel em Direito.

Ao final, na seção 'Resenhas', temos Regilson Maciel Borges e Itamar Mendes da Silva, aluno e orientador da Pós-Graduação em Educação da PUC-CAMPINAS, que analisam o livro 'Avaliação Institucional: sinais e práticas' de João Ferreira de Oliveira e Marília Fonseca, organizadores do livro. Trata-se de um conjunto de artigos que revisam a literatura sobre a avaliação da educação superior no Brasil, proposta pela ANPAE.

Por último, a resenha de Maria Teresa Rocha Triñanes nos oferece uma síntese do livro 'O Filho Eterno' de Cristóvão César Tezza, autor premiado pela Academia Brasileira de Letras. Neste romance apresenta suas experiências cotidianas com seu filho, portador da síndrome de down. Mistura ficção e realidade, contribuindo sobremaneira com a discussão da Educação Especial.

Agradecemos com especial carinho à Editora que nos antecedeu, a Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane, pela dedicação e compromisso que deixou como exemplo. Merecem um agradecimento muito especial também as integrantes da equipe editorial, Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação e Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos, Diretora da Faculdade de Pedagogia da PUC-CAMPINAS. Contamos também com a incansável atenção da equipe de normalização para aperfeiçoar a publicação da Revista.

Convidamos os leitores a caminharem nos *Desafios da Educação* e partilharem o melhor possível dos ideais educacionais levantados pelos autores.

Profa. Dra. Doraci Alves Lopes
Editora

• **Observação**

Comunicamos aos colaboradores que nas novas Instruções aos Autores a seção "Ponto de Vista" deixa de existir nos próximos números.

**A EDUCAÇÃO DO OFICIALATO
CASTRENSE NO REINO UNIDO DE
PORTUGAL, BRASIL E ALGARVES NO
REGULAMENTO DE 1816 DO REAL
COLÉGIO MILITAR DA LUZ**

***THE EDUCATION OF CASTRAL OFFICERS FROM
THE UNITED KINGDOM OF PORTUGAL AND
BRAZIL AND ALGARVES ACCORDING TO THE
1816 LAWS OF THE ROYAL MILITARY
COLLEGE OF LUZ***

José Carlos de Oliveira CASULO¹

Artigos

RESUMO

Com a primeira invasão napoleónica de Portugal, em 1808, o Rei e a Corte deslocaram-se para o Brasil, a partir de onde, em 1815, viria a ser fundado o Reino Unido de Portugal, do Brasil e Algarves. Para contribuir para a consolidação deste novo Reino Unido, D. João VI, em 1816, no regulamento do Real Colégio Militar da Luz, lançou as bases de uma educação conjunta do oficialato castrense que viesse a servir quer no Exército português quer no Exército brasileiro. O presente artigo investiga o que nesse regulamento se estipula quanto ao estatuto dos professores e dos alunos, bem como quanto ao plano de estudos e a outras atividades educativas.

Palavras-chave: Brasil, 1816. Educação. Oficiais. Portugal, 1816.

¹ Professor Doutor, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <jcasulo@iep.uminho.pt>.

ABSTRACT

With the first Napoleonic invasion of Portugal, in 1808, both the King and the Court moved to Brazil, where they would, in 1815, found the United Kingdom of Portugal and Brazil and Algarves. In 1816, to consolidate the new United Kingdom, John the VI launched the foundation of a joint education for officers that would serve both the Portuguese and the Brazilian armies as part of the laws of the Royal Military College of Luz. This article investigates aspects of these laws that refer to the Teachers and Students Statute, as well as to the curricula and other educacional activities.

Keywords: *Brasil, 1816. Education. Officers. Portugal, 1816.*

INTRODUÇÃO

Foi sob a regência de D. João VI que nasceu o Colégio Militar (1802), tendo sido também este monarca que, em 1816, dotou a jovem escola de um regulamento para cuja justificação invocou, primeiramente, a necessidade de formar oficiais que pudessem vir a servir não apenas no exército de Portugal, mas também no do Brasil.

Neste artigo, começaremos justamente por apresentar a circunstância histórica que enquadrou o surgimento do documento em causa, passando, depois, a analisá-lo. Mas, porque de um documento extenso, pormenorizado e bastante completo se trata, em muito ultrapassaríamos as dimensões previstas para o presente estudo se pretendêssemos abarcá-lo na sua totalidade. Assim, limitaremos o nosso objectivo a investigar o que no âmbito dos Títulos I e IV do regulamento de 1816 se preconizava sobre quem educaria (docentes), a quem educaria (alunos) e que educação ministraria (ensino e formação).

A CRIAÇÃO DO REINO UNIDO

A primeira invasão napoleónica de Portugal ditou a deslocação, em novembro de 1807, do Príncipe Regente e da Corte para o Brasil, onde chegaram em janeiro de 1808. Este fato trouxe à Terra de Vera Cruz uma dignidade incompatível com o estatuto de colónia que então possuía,

pois a instalação da sede do Reino no Rio de Janeiro não foi um anódino episódio histórico.

Na realidade, apesar da sua relativa brevidade, a passagem da Corte portuguesa pelo Brasil provocou alterações na vida do então território ultramarino português, se bem que, sobretudo, centradas no Rio. D. João lançou as bases de um estado moderno, ao instituir um governo, tribunais, estabelecimentos militares, forças de segurança e vários órgãos administrativos. Elevou, também, o nível da sociedade local ao criar várias instituições de ensino, de ciência e de cultura, ao subvencionar a ida para o Brasil de artistas e cientistas europeus e tomou medidas que desenvolveram a economia de forma notável. Em poucos anos, a colónia transformou-se a tal ponto que, em 1814, quando no Congresso de Viena se discutia a paz pós-napoleónica, os embaixadores portugueses reivindicaram para o país o estatuto de potência, com base no fato de a sede do Reino se situar no Brasil, território que, por isto mesmo, formava com Portugal um só estado (SERRÃO, 1982-1984; HOLANDA, 1960).

Perante tudo isto, compreende-se que, a partir de finais de 1815, D. João tenha passado a intitular-se Príncipe Regente do Reino Unido de Portugal e do Brasil e Algarves, como se determinou na Carta de Lei de 16 de Dezembro de 1815, na sequência do que neste mesmo documento se postulava quanto ao estatuto que se passava a conferir ao Brasil:

Sou portanto Servido e me Praz Ordenar o seguinte:

Art. 1º: Que dada a publicação desta carta de lei o Estado do Brazil seja elevado à dignidade, preeminência e denominação de Reino do Brazil.

Art. 2º: Que os meus reinos de Portugal, Algarves e Brazil formem dora em diante um só e único Reino debaixo do título de Reino Unido de Portugal e do Brazil e Algarves. (PORTUGAL/BRASIL, 1815).²

Como atrás se viu, entre as medidas que tinham ajudado a moldar a nova face do Brasil encontrava-se a criação de estabelecimentos militares. Nestes e no tocante aos regimentos não foram propriamente criadas novas unidades, mas antes extensões, em solo brasileiro, da unidade mãe aquartelada na metrópole. Todavia, já no concernente às escolas de preparação de oficiais da Armada e do Exército o caso foi diferente: a Academia de Guardas-Marinhas de Lisboa, que, em 1807, embarcara na *nau D. Henrique* acompanhando D. João, acabou por dar origem à escola naval do novo Reino; para o Exército, o Príncipe Regente, na Carta de Lei de 4 de Dezembro de 1810, providenciou a criação, no Rio de Janeiro, de “huma Academia Real Militar” (PORTUGAL, 1810). Portugal, por sua vez, mesmo desfalcado da Academia de Guardas-Marinhas, contava com três escolas de formação de oficiais para a Armada: a Academia Real de Marinha e a Escola de Engenheiros Construtores Navais, fundadas, respectivamente, em 1779 e em 1796 e instaladas em Lisboa: a Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, erigida em 1803. Contava, também, desde 1790, para instruir oficiais do Exército, com a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, sediada em Lisboa, cidade na qual ainda existia, desde 1802, um pequeno Colégio Militar, que recebia e educava crianças, algumas das quais com destino à vida castrense, inclusivamente em postos do oficialato (CARVALHO, 1986).

Assim, à data da fundação do Reino Unido, estava cada um dos reinos que o integravam dotado de instituições formadoras do

seu oficialato castrense, sem o qual seria impensável constituir, manter, disciplinar, comandar e tornar operacionalmente eficaz uma força armada que fosse garante da integridade territorial, da defesa da sociedade e da independência do estado. Porém, não havia, em 15 de dezembro de 1815, nenhuma escola militar que tivesse por missão formar oficiais que pudessem vir a servir não exclusivamente num ou noutro Exército e Armada, mas sim em ambos os exércitos e armadas do Reino Unido de Portugal e do Brasil e Algarves.

Não havia, mas julgamos ser plausível afirmar que, no caso do Exército e logo em 1816, o Rei legislou no sentido de que passasse a haver, pese embora, claro, o vazio prático desta medida, atento o fato de que, em 1822, a proclamação da independência do Brasil pôs fim ao Reino Unido. É que D. João VI aproveitou o jovem Real Colégio Militar da Luz para tentar implementar uma política de formação de oficiais destinados tanto ao Exército de Portugal como ao do Brasil.

O COLÉGIO ENQUANTO ESCOLA DE OFICIAIS DOS EXÉRCITOS DO REINO UNIDO

Ao longo do século XVIII foi-se tornando hábito, em Portugal, mas também noutros países, que os regimentos recebessem e incorporassem nas suas fileiras, logo a partir de tenra idade, os filhos dos oficiais mortos ou gravemente feridos em combate, ou colocados em locais distantes do império, assim dando alguma proteção às famílias enlutadas ou desamparadas e abrindo caminho aos seus filhos para uma possível futura carreira nas armas.

Não admirará, pois, que, em 1802, o então coronel de Artilharia António Teixeira Rebelo (mais tarde Marechal), comandante do Regimento de Artilharia da Corte, instalado no

² Todas as citações respeitarão a grafia do texto original.

forte da Barra, sito ao lugar da Feitoria, em Lisboa, tivesse sob a sua alçada algumas crianças. Teixeira Rebelo, contudo, na sequência do debatido numa reunião do Conselho Militar e em conjugação com o ministro da Guerra, D. João de Almeida de Mello e Castro, foi mais longe do que simplesmente guardar, alimentar e iniciar militarmente estes meninos e fundou no seu regimento um estabelecimento de ensino e formação destinado a ministrar a estas crianças uma educação de exigência e qualidade (MATOS, 2002-2003; CARVALHO, 1995; POLICARPO, 2006).

Ainda antes da ida para o Brasil, D. João visitou o então denominado Colégio Militar da Feitoria, ficando de tal modo agradado com o que presenciou que mandou aumentar o montante dos subsídios pagos a cada aluno e dos salários dos professores (RIBEIRO, 1873). Já instalada a Corte no Brasil, o Colégio Militar, em 1814 e pela portaria de 7 de Janeiro do mesmo ano, foi dotado de estatutos próprios e viu transferidas as suas instalações para o entretanto parcialmente recuperado edifício do antigo hospital de Nossa Senhora dos Prazeres, no lugar da Luz, em Lisboa (PORTUGAL, 1814). Dois anos volvidos, com data de 18 de maio de 1816, foi dado no Rio de Janeiro um alvará e regulamento para o Real Colégio Militar da Luz, no qual se traçava um plano pedagógico para a instituição, abarcando, entre outros assuntos, o estatuto de professores e alunos, o plano de estudos e outras atividades educativas a ter em conta.

Ora, é precisamente neste alvará que transparece a intenção de tornar o Colégio Militar numa escola para formação de oficiais quer do Exército de Portugal quer do Exército do Brasil, de oficiais, enfim, da totalidade da força armada terrestre do novo Reino Unido. Com efeito, invocam-se neste documento duas razões justificadoras do regulamento que o acompanhava, a primeira das quais era a seguinte:

EU ELREI [...] Desejando [...] por todos os meios possíveis Ampliar, e Favorecer

aquelles uteis Estabelecimentos, que tem por objecto o habilitar com os Estudos indispensaveis a porção de Meus Vassallos, que se propõem á honra de Servir-Me, e o tornar a Classe da Officialidade dos Meus Exércitos mais digna, e apta para proseguir, e aperfeiçoar-se nos importantes, e superiores ramos da Sciencia Militar....(PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.3).

Note-se bem: *Dos Meus Exércitos*, assim mesmo, no plural. Estes exércitos só podiam ser dois: o de Portugal (e Algarves) e o do Brasil. Aliás, nas linhas imediatas, o alvará, ao apresentar a segunda razão do regulamento, refere-se no singular ao Exército português: “E Querendo por outra parte Mostrar em todas as occasiões quanto está na Minha Real Contemplação o Attender, e Premiar de todos os modos os distinctos Serviços do Meu Exercito de Portugal, e o animar” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.3). Torna-se claro, pois, que existia na mente do Rei o conceito da singularidade de cada um dos exércitos do Reino Unido e que, portanto, na primeira justificação do documento regulamentar estava a pensar na formação de oficiais para os dois exércitos.

Mas é igualmente claro, nesta segunda razão, que D. João VI queria uma solução de equilíbrio: não deixando de afirmar como primeiro motivo da produção do regulamento a formação de oficiais para os exércitos de Portugal e do Brasil, distinguia, premiava e animava o Exército português ao lhe confiar a responsabilidade de levar a efeito essa formação. Em nossa opinião, D. João não podia senão ter agido deste modo, tendo em vista a desconfiança que a generalidade da sociedade portuguesa tinha relativamente à demora da Corte no Brasil e o adicional mal estar das tropas portuguesas incomodadas por terem que obedecer ao comando férreo de um estrangeiro, “o Marechal Inglês William Carr, Visconde de Beresford”.

O oficialato dos exércitos do Reino Unido seria formado, então, em Portugal. Passemos a ver quem os formaria, quem seriam os formandos e como se formariam.

O REGULAMENTO DO REAL COLÉGIO MILITAR DA LUZ DE 1816

Docentes

Para ministrar o ensino no Real Colégio Militar da Luz haveria docentes de duas categorias, a saber, lentes e professores, efetivos e substitutos em ambos os casos, cargos para cuja ocupação se exigia o preenchimento de certos requisitos.

Com efeito, o acesso às funções docentes no Colégio Militar só seria possível a quem detivesse determinadas habilitações. Deste modo, os lentes teriam que “ter completado com plena aprovação o Curso Mathematico na Universidade de Coimbra, e o dos Estudos de Fortificação, Artilheria, e Desenho”. Aos professores, por seu turno, era requerida “Certidão de Exame, e aprovação das respectivas disciplinas, feita perante a Junta da Directoria Geral dos Estudos, e Escolas”. Quer no caso dos lentes, quer no dos professores, as situações de empate entre dois ou mais candidatos à docência no Real Colégio Militar seriam dirimidas pela escolha daqueles que, comprovadamente, tivessem “melhor comportamento Moral e Civil.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.33).

Para além dos lentes e dos professores, o regulamento previa a existência de outros educadores. Desde logo, os mestres de dança e de esgrima, diferenciados daqueles pelos seus vencimentos mais baixos, inclusivamente menores do que os dos lentes e professores substitutos, bem como por não terem direito a jubilação.

Dos membros do Estado-Maior do colégio, alguns havia que, por inerência de cargo, eram obrigados a desempenhar funções educativas. Assim era com o capelão, que, para além de ter que assegurar todos os serviços do culto, teria, ainda, que se encarregar da educação religiosa dos colegiais. Também o primeiro comandante e o segundo comandante, ambos de patente nunca inferior a capitão, tinham que, para além das suas funções normais, responsabilizar-se pela educação cívica dos alunos.

Alunos

Uma das intenções subjacentes ao regulamento ora em apreço, era permitir o aumento do número de alunos do Real Colégio Militar da Luz, como era preceituado no alvará:

EU ELREI Faço saber aos que este Alvará virem, que [...] Resolvendo dar agora a este Estabelecimento mais extensão, admittindo maior numero de Collegiaes, tanto dos que Sou Servido Mandar sustentar à custa da Minha Real Fazenda, como dos Pensionários, a fim de generalizar pela maneira possível a Instrucção da Mocidade. (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.3).

Concretamente, passavam a poder frequentar o colégio duzentos estudantes, sendo uma metade destes lugares destinados a alunos sustentados pelo estado – os colegiais do estado – e outra metade para alunos sustentados pelos seus familiares ou tutores – os colegiais porcionistas.

O ingresso dos colegiais do estado tinha que ser feito entre os nove e os onze anos de idade. Podiam, todavia, ser aceites até aos doze anos os que já soubessem “ler, e escrever perfeitamente, e [...] [tivessem] princípios de huma regular educação”. Exigia-se, sempre, “constituição physica, própria para o serviço Militar”. Uma vez verificadas estas condições, o principal critério a respeitar na seleção dos candidatos ao colégio era o de preferir os filhos de oficiais combatentes e de “Majores, e Ajudantes effectivos de Milícias”. Observado este critério e sobejando vagas, a seleção continuaria atendendo a outros cinco critérios supletivos assim ordenados: 1) os órfãos dos oficiais mortos em combate ou naufragados; 2) os filhos de oficiais “mutilados em combate”; 3) os órfãos de oficiais falecidos por doença contraída em serviço; 4) os filhos dos oficiais do exército não contemplados em nenhum dos anteriores critérios; 5) por fim, os filhos dos oficiais “reformados com mais de 35 anos de serviço.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.3).

Se é verdade que o sustento destes alunos estava a cargo do estado, menos verdade não é que o próprio estado disto tirava benefício, já que os seus colegiais ficavam “obrigados a continuar o serviço nos Corpos de Infantaria ou Cavallaria [...] logo que tiverem completado os Estudos” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.12), com a graduação de cadetes. A exceção a esta regra era a das situações em que o número de alunos saídos do colégio superasse o número de postos a prover de patente superior a cadete; neste caso, os jovens em excesso podiam, se o pretendessem, abandonar as fileiras.

Os colegiais porcionistas eram admitidos entre os sete e os onze anos de idade. Era possível, contudo, serem recebidos até aos doze anos se cumprissem as mesmas condições previstas para os colegiais do estado que entravam com esta mesma idade. Aos porcionistas era permitido, ainda, que entrassem para o colégio com mais de doze anos, mas sem ainda terem completado os treze, caso possuíssem “suficiente conhecimento da Grammatica Portugueza, e Língua Franceza”. A esta classe de alunos não era extensível a obrigatoriedade de passarem a cadetes depois de terminados os estudos, mas, se livremente o entendessem, podiam usufruir desta prerrogativa, devendo, desde então, serem em tudo “tratados como os Pensionários do Estado.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.13).

Do estado ou porcionistas, todos os escolares, aquando da sua apresentação para iniciarem o curso do Real Colégio Militar da Luz, deviam levar consigo o mesmo material pedagógico, desde o “Tinteiro, Arieiro, Canivete de aparar pennas, e Candieiro de latão amarelo”, aos dois livros para as disciplinas do primeiro ano - “Alphabeto, composto por Monteiro [e] princípios de Desenho de Lairasse” - e as três obras para exercícios religiosos - “Resumo do Cathecismo Romano. O Soldado Christão. Manual da Missa, pelas Rubricas do Missal Romano.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.14).

O ano letivo começava, para todos, em 1 de Outubro e decorria até 31 de Agosto, “sem ferias à excepção de hum feriado na Quinta Feira

de cada semana, se nella não houver dia Santo” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.30), sendo reservado o “mez de Setembro para todos os Collegiaes, que quizerem vêr suas famílias.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.13).

Os dois corpos de colegiais tinham o mesmo regime de dispensa de atividades para fazerem e receberem visitas. A ambos, ainda, se estipulava a idade de dezassete anos como limite para “permanecer no Collegio [...] exceptuando o caso de estar na frequência do 6º anno, porque então não deverá sahir sem o completar” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.13). Uns e outros, enfim, recebiam a mesma educação religiosa e cívica e seguiam o mesmo curso de estudos, aspectos estes que, de imediato, passamos a tratar.

Educação religiosa e cívica

O capelão, como já se referiu, encarregava-se da componente religiosa da formação ministrada no Real Colégio Militar da Luz. Esta instrução religiosa tinha uma componente teórico-doutrinal e uma componente prática, consistindo esta última na assistência diária à missa e na recitação, também diária, do “Terço, [d]a Ladainha de Nossa Senhora com a antífona da Conceição, e [d]a oração *pró Rege*, dentro da Ermida” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.25) e, ainda, na confissão trimestral e na comunhão pascal.

No que concerne à componente teórico-doutrinal, ela tinha lugar aos Domingos e dias santos, durante uma hora e meia, logo após a missa. O local deste ensino era a própria ermida, ou capela, do Colégio, e as aulas, se assim lhes quisermos chamar, nas quais se “explicará a Doutrina aos Collegiaes” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.25), deveriam decorrer de acordo com o disposto no § I do Capítulo I (Da Doutrina e exercícios Religiosos) do Título IV (Da Religião, e Educação Moral) do Regulamento, que assim preceituava:

o Capellão [...] estará sentado n'hum cadeira posta junto ao arco cruzeiro, ao lado do Evangelho; e todos os Collegiaes estarão assentados, á excepção do tempo em que tiverem de responder ás perguntas que se lhes fizerem. (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p.25).

Quanto à educação cívica, uma parte era da responsabilidade conjunta dos primeiro e segundo comandantes, outra parte, a mais substancial, era da exclusiva responsabilidade deste último. Em conjunto, mandava o regulamento que os dois comandantes ensinassem os jovens ao seu cuidado a “tratarem-se mutuamente com civilidade; reprehendendo-os, e castigando-os, quando o não fizerem, e instruindo-os no modo de se apresentarem ás Pessoas, que os visitarem”, aconselhando também que, para tudo isto, agissem mais “com o exemplo, do que com preceitos.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p. 25).

Contando apenas consigo mesmo, o segundo comandante teria que vigiar os encontros dos alunos com as visitas, com o intuito de se aperceber se tudo decorria de modo conforme ao que, a propósito, os alunos tinham aprendido. Vigiar, também, as horas de estudo, quer para tirar dúvidas aos escolares nas matérias que dominasse, quer para garantir a ordem e disciplina necessárias a um bom e proveitoso estudo. Finalmente, o segundo comandante era, ainda, incumbido de acompanhar os alunos nos passeios realizados fora do colégio, “a fim de que no mesmo acto de passeio e conversando com os Collegiaes os vá instruindo em tudo aquillo que pertence á boa educação.” (PORTUGAL/BRASIL, 1816, p. 25).

Dança e esgrima

A dança e a esgrima eram atividades que o regulamento não fazia figurar como disciplinas

próprias do plano de estudos, afastando-as mesmo do horário letivo normal e remetendo a sua leção para as manhãs dos dias feriados (não se incluindo nestes os dias santos), substituindo, neste horário, as aulas.

Assim, durante o Outono e o Inverno a dança ocorria a partir das nove horas e durante uma hora e meia, seguindo-se-lhe a esgrima por uma hora, isto é, entre as dez e trinta e as onze e trinta. Este horário era atrasado em uma hora na Primavera e no Verão, estações em que a duração da aula de esgrima era diminuída em quinze minutos, passando, então, de sessenta para quarenta e cinco minutos.

O PLANO DE ESTUDOS

O curso do Real Colégio Militar da Luz tinha a duração de seis anos, ao longo dos quais era lecionado um total de doze disciplinas. Nos dois primeiros parágrafos do primeiro capítulo (Do Plano de Estudos Cívicos e Militares) do quinto título (Da Instrução Civil e Militar), o documento em análise incluía dois quadros³ assaz completos com informações sobre a designação das disciplinas, a sua carga horária semanal, a sua distribuição pelos diferentes anos do curso, o manual, ou manuais, para cada uma delas e, nalguns casos, os tópicos programáticos a lecionar. Cruzados os dados destes dois quadros, obtém-se o resultado que, esquematicamente, passamos a expor:

Primeiro ano

Disciplina: Primeiras Letras. Carga horária semanal: 4 horas. Manuais: Alfabeta, de Monteiro; Arte, de Ventura. Tópicos programáticos: Leitura portuguesa; Escrita portuguesa; As quatro espécies fundamentais de contas.

Disciplina: Desenho de Figura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual:

³ Podem consultar-se os quadros em questão entre as pp. 27 e 29 do Regulamento. Pormenores relativos aos horários de leção das disciplinas são fornecidos na página 31 do mesmo texto.

Princípios, de Lairesse. Tópicos programáticos: sem informação.

Segundo ano

Disciplina: Gramática Portuguesa. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Arte, de Lobato; Vida de D. João de Castro, de Andrade; Arte da guerra, trad. de Pedegache. Tópicos programáticos: sem informação.

Disciplina: Gramática Francesa. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: O novo mestre, 4ª edição; Les commentaires de César; Les aventures de Telemaque. Tópicos programáticos: sem informação.

Disciplina: Desenho de Figura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Princípios, de Lairesse. Tópicos programáticos: sem informação.

Terceiro ano

Disciplina: Filosofia Racional e Moral. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Genovense, trad. de Cardozo; Genovense Heinecio, trad. de Farinha. Tópicos programáticos: Lógica; Metafísica geral; Ética.

Disciplina: Gramática Latina. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Arte, de Pereira; Eutrópio; Fedro. Tópicos programáticos: sem informação.

Disciplina: Desenho de Figura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Princípios, de Lairesse. Tópicos programáticos: sem informação.

Quarto ano

Disciplina: Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Curso completo, de Wolf, na trad. francesa de um beneditino da congregação de S. Mauro. Tópicos programáticos: Aritmética; Álgebra; Geometria

teórica; Geometria prática; Trigonometria plana; Trigonometria esférica.

Disciplina: Gramática Inglesa. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Arte, de Siret; The Economy of human life; The history of the reign of the emperor Charles 5.th. Tópicos programáticos: sem informação.

Disciplina: Desenho de Arquitetura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Regras, de Moreira. Tópicos programáticos: sem informação.

Quinto ano

Disciplina: Princípios e noções gerais de Mecânica, Hidrodinâmica, Óptica e Perspectiva. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Curso completo, de Wolf, na tradução francesa de um beneditino da congregação de S. Mauro. Tópicos programáticos: Princípios e noções gerais de Mecânica; Princípios e noções gerais de Hidrodinâmica; Princípios gerais Óptica; Princípios gerais de Perspectiva.

Disciplina: Geografia e História. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Montelle, trad. de Moraes; Millot, trad. de Moraes. Tópicos programáticos: Geografia; História universal; História de Portugal.

Disciplina: Desenho de Arquitetura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Regras, de Moreira. Tópicos programáticos: sem informação.

Sexto ano

Disciplina: Princípios e noções gerais de Tática elementar, Castrametação, Fortificação de campanha, Ataque e defesa de praças em geral e de portos fortificados. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manuais: Elementos, de Azedo; Tratado composto por B. Vicente Ferraz; Curso completo, de Wolf, na trad. francesa de um beneditino da congregação de S. Mauro. Tópicos programáticos: Tática

elementar de castrametação; Princípios e noções gerais de fortificação permanente; Fortificação de campanha; Ataque e defesa de praças em geral e particularmente de portos fortificados.

Disciplina: Desenho de Arquitetura. Carga horária semanal: 1 hora e 30 minutos. Manual: Regras, de Moreira. Tópicos programáticos: sem informação.

O QUOTIDIANO DO REAL COLÉGIO MILITAR DA LUZ⁴

Da combinação do cumprimento das obrigações religiosas, aulas, revistas, refeições e estudo, resultava, no regulamento de 1816, uma rotina diária que, entre os toques de alvorada e de recolher, ocupava continuamente os colegiais.

Na Primavera e no Verão, a alvorada soaria às cinco horas, seguindo-se, meia hora depois, a revista. Às seis horas celebrar-se-ia a missa e, às seis horas e trinta, seria o pequeno-almoço. O resto da manhã destinar-se-ia às aulas, devendo o almoço ser servido às doze horas e trinta minutos. Às quinze recomçariam as aulas, seguidas, às dezanove, por um tempo de estudo, findo o qual se recitaria o terço. O jantar teria lugar às vinte e quarenta e cinco e o recolher três quartos de hora depois, isto é, às vinte e uma e trinta.

No Outono e Inverno, estipulava-se que todo o horário matinal fosse atrasado em uma hora, sendo o almoço adicionalmente atrasado em quinze minutos. O horário da tarde, porém, seria adiantado uma hora, iniciando-se as atividades às catorze. Deste modo, conseguia-se fazer com que, também nestas estações, o recolher ocorresse às vinte e uma e trinta.

As exceções a esta rotina verificavam-se aos Domingos, dias santos e outros feriados, altura em que teriam lugar a formação religiosa e o treino de dança e de esgrima, nos horários já

atrás assinalados. Acrescente-se, todavia, que, nos Domingos e dias santos, após as preleções do capelão, era reservada uma hora e meia para instrução em evoluções e manobras militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que acabámos de expor, algumas conclusões legitimamente se podem tirar. A primeira, sobre o alvará, é a de que, de modo equilibrado e sensato, D. João VI pretendeu contribuir para a consolidação do Reino Unido que tinha criado através da formação de oficiais que pudessem vir a integrar não apenas um dos seus exércitos (só o Exército Português ou só o Brasileiro) mas qualquer um deles.

No tocante ao regulamento do Real Colégio Militar da Luz de 1816 e quanto à constituição do corpo docente, constata-se que havia requisitos de exigência elevados para a sua constituição, não sendo qualquer pessoa que poderia vir a colaborar, como lente ou professor, na leção do plano de estudos civis e militares pretendido para o Real Colégio Militar da Luz. No respeitante a outros educadores, também se mantinha um alto padrão de exigência: na realidade, a educação religiosa teria que estar a cargo do capelão, o que significa, portanto, que esta dimensão da educação só poderia ser exercida por alguém a quem a autoridade eclesial tivesse reconhecido idoneidade para ser ordenado sacerdote. Dado que unicamente os primeiro e segundo comandantes, oficiais de patente elevada, seriam responsáveis pela educação cívica, podemos concluir que também aqui os padrões de exigência eram altos.

Sobre os alunos, o regulamento estudado primava pela exigência, já que estabelecia idades máximas para a entrada e para a saída do colégio, não o tornando, assim, numa escola em cuja frequência os estudantes se podiam arrastar indefinidamente sem sofrerem qualquer

⁴ Nas páginas 26 e 32 do Regulamento podem consultar-se tabelas que nos elucidam sobre o quotidiano do Colégio (PORTUGAL/BRASIL, 1816).

consequência. Mas primava também, neste âmbito, pela harmonia e razoabilidade ao querer configurar o Colégio Militar como instituição aberta, em partes iguais, aos filhos de militares e aos filhos de civis.

O Colégio Militar não era encarado só como estabelecimento de ensino, mas, mais alargadamente, como estabelecimento educativo. Do regulamento, aliás, podem-se mesmo inferir as linhas gerais de um projeto de educação que visava uma formação integral dos jovens que o frequentavam aos níveis, religioso, cívico, estético, literário, científico e militar. A escassez de férias, o tempo sempre ocupado e a normatividade no tocante à pontualidade demonstram, ademais, uma pedagogia da exigência, do trabalho e do cumprimento do dever.

Bom cristão, patriota, oficial, ou civil formado nos valores da oficialidade militar, culto, de uma cultura clássica, estética e tão científica quanto a época o permitia, era este, de acordo com o regulamento de 1816, o perfil do aluno a educar no Real Colégio Militar da Luz .

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M.J.P. *As Forças Armadas e a promoção da instrução pública e a formação profissional, nos finais do antigo regime (1750-1852): o Colégio Militar*. Porto, Portugal, 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1995.

CARVALHO, R. *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1986.

HOLANDA, S.B. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960. 2v.

MATOS, J.A.C. *História do Colégio Militar*. Lisboa: Estado Maior do Exército, 2002-2003. 2v.

POLICARPO, F. *O Real Colégio Militar: contributo para o estudo do seu modelo de ensino e formação*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

PORTUGAL. Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810. Cria a Academia Real militar do Rio de Janeiro. Lisboa: Imprensa Régia, 1810.

PORTUGAL. Portaria de 7 de janeiro de 1814. *Transfere as instalações do Colégio Militar para a Luz e dota-o de estatutos*. Lisboa: Imprensa Régia, 1814.

PORTUGAL/BRASIL. Carta de Lei de 16 de dezembro de 1815. Funda o Reino Unido de Portugal e do Brasil e Algarves. Lisboa: Imprensa Régia, 1815.

PORTUGAL/BRASIL. *Alvará, e regulamento para o Real Collegio Militar da Luz, de 18 de maio de 1816*. Lisboa: Imprensa Régia, 1816.

RIBEIRO, J.S. *Historia dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Academia Real das Ciências, 1873. Tomo III.

SERRÃO, J.V. *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo, 1982-1984. v.7.

Recebido em 6/2/2009 e aceito para publicação em 12/5/2009

LEITOR-AUTOR: O SUJEITO CONSTRUTOR DE SENTIDO

READER–AUTHOR: THE SUBJECT THAT BUILDS MEANING

Adriana Pastorello Buim ARENA¹

RESUMO

Diversas formas de ler e escrever foram geradas pelo homem no decorrer da história e continuam em constante processo de transformação, porque os homens criam instrumentos e realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. O homem criou um novo suporte de texto, o hipertexto, que provocou mudanças no meio social. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir como a tecnologia pode transformar o modo de operar e de pensar do leitor do século XXI, diluindo fronteiras rígidas entre autor e leitor que tradicionalmente são entendidos como opostos.

Palavras-chave: Hipertexto. Linguagem. Sujeito Leitor-Autor.

ABSTRACT

Man created many ways read and write throughout history and continues to do so in a constant process of transformation; men create instruments, and represent them as mediators of meaning in time and culture. Man has created a new text support, the hypertext, which spawned changes in our social environment. In this context, the present article aims at discussing how technology can transform the 21st century's readers' mode of thinking by eliminating the borders between author and reader, who were traditionally thought of as opposites.

Keywords: Hypertext. Language. Subject Reader-Author.

INTRODUÇÃO

Heráclito, filósofo que viveu em 500 aC., concebia o próprio absoluto como processo,

como a própria dialética. Ao dizer que “nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” (HERÁCLITO, 1991, p.56), apresenta o *devenir* como a condição humana. O

¹ Professora, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, 38400-902, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: <adriana@faced.ufu.br>.

rio corre e empurra a água para longe trazendo outra e o homem, que nele está, se transforma com tanta rapidez e intensidade quanto à correnteza do rio. Assim, a essência do homem e da natureza é a mudança, o constante processo em que tudo está. Com essa afirmação Heráclito retirava “do universo a tranquilidade e a estabilidade, [...] e atribuía movimento a todos os seres” (HERÁCLITO, 1991, p.49). Eu diria que esta é uma afirmação carregada de sentido em pleno século XXI.

É possível perceber um movimento constante, em diversos aspectos, do meio em que vivemos. Um exemplo disso são as novas tecnologias que desorganizam e reorganizam a vida de todos. Pela simples observação empírica, do senso comum, podemos perceber como o conhecimento humano influenciou o desenvolvimento da máquina e como a máquina contribuiu para a criação de uma nova organização social. Segundo Lévy (1993), a tecnologia influencia a forma de pensar. Para clarear e compreender esse fenômeno de relação entre pensamento influenciando a tecnologia e a tecnologia influenciando o pensamento, é preciso centrar o foco de investigação nas relações entre sujeitos e entre sujeitos e máquina. Para Orlandi (1988), o sujeito se define historicamente e as relações do sujeito com a linguagem são diferentes de acordo com o tempo histórico em que o sujeito vive, porque os processos são complexos.

Tendo este artigo o objetivo de pensar os conceitos de leitor e autor no contexto da nova tecnologia, a internet, necessariamente a linguagem terá papel de destaque, porque sofre transformações nos diferentes suportes em que é encontrada e molda o sujeito leitor-autor. Segundo Bakhtin (1988), a forma mais eficiente de esclarecer um objeto de pesquisa é observá-lo no momento de sua formação e de seu desenvolvimento. No decorrer da exposição das ideias será considerado o meio e o sujeito como um devir, possibilitando o reconhecimento da realidade como contraditória e em permanente transformação. Para fins didáticos será dividido em três itens. O primeiro apresentará o conceito

de linguística, a linguística da enunciação apresentada por Bakhtin (1988), e a formação do sujeito. O segundo tratará diretamente dos conceitos de sujeito leitor de hipertexto. E, por fim, apontamentos sobre a discussão do sujeito leitor-autor em relação à hierarquia das informações na internet.

LINGUAGEM EM PROCESSO

Bakhtin (1988) elabora uma concepção dialógica da linguagem a partir de uma crítica radical a outra corrente também de sua época, a concepção de língua de Saussure. Traz enorme contribuição para pensar a linguística sob uma perspectiva diferente daquela apresentada no tempo em que viveu. Insatisfeito com os conceitos reinantes, principalmente os saussurianos, constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes da Linguística, por considerar que essas teorias não entendem a língua como um fenômeno social. As teorias linguísticas conhecidas até então são agrupadas por ele em duas grandes correntes: o *objetivismo abstrato*, representado principalmente pela obra de Saussure, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, e o *subjetivismo idealista*, que a considera enunciação monológica isolada, representado em especial pelo pensamento de Humboldt. Bakhtin (1988) submete essas duas correntes a uma rigorosa crítica, por considerar que a redução da linguagem a um sistema abstrato de formas ou à enunciação monológica isolada constitui um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico. Bakhtin (1988, p.95) prioriza que:

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras,

coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Segundo o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação, resultante do diálogo, seja este de caráter oral ou escrito. O sentido do enunciado se dá pela compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin (1988), todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem tendo o social como referência, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. O conceito-chave da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para o autor, a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, construído, acabado, porque se assim fosse não haveria espaço para as pessoas desenvolverem a si próprias e ao mundo, porque:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1988, p.108).

Por isso, a reflexão linguística bakhtiniana é uma abordagem histórica e viva da língua, incompatível com a reflexão feita pela gramática tradicional que desconsidera a enunciação e o contexto em que a linguagem ocorre, para apoiar-se somente na enunciação isolada, fechada e monológica.

Alguns estudiosos da linguística fazem uma aproximação da concepção de linguagem apresentada por Bakhtin (1988), entre eles, Geraldi (1993). Para ele, a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e da evolução dos sujeitos, porque se apropriam da linguagem ao usá-la “segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez a (re)constrói” (GERALDI, 1993, p.6). Na verdade, o sujeito se completa e se constrói em falas inseridas em um contexto social e histórico. Sendo assim, não poderia ser a prática do ensino da leitura e da escrita desvinculada do contexto real em que a criança vive, mas, segundo Geraldi (1993), deveria considerar três eixos importantes em relação a sua própria natureza: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social. Para ele, “é exercendo a linguagem que o aluno se prepara para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis” (GERALDI, 1993, p.120). É consenso que a aprendizagem da criança no período escolar está fundamentalmente ligada ao seu conhecimento de mundo. Pensar a leitura e a escrita como processos de decodificação do código linguístico seria limitar o ensino às questões de gramática normativa da língua. O professor, ao lidar com textos, prioriza neles o estudo de ortografia e gramática, gerando apatia, e até mesmo rejeição pelo objeto de estudo.

Ao contrário disso, Geraldi (1993) discute o ensino da língua como interação imediata e acessível de significados e sentidos, pois, sem essa interação, haveria acesso restrito ao conhecimento, caminhando-se para o fracasso na aprendizagem escolar. Segundo este autor uma das causas que levam a esta prática talvez seja a concepção de ensino como um rol de tarefas estáticas com receitas pré-fabricadas e que se adequam a diversas situações. Seguir as instruções de um manual do professor, dar aulas lidas, distribuir e corrigir folhas de exercício e fazer planos rotineiros que sirvam de um ano para outro parece muito fácil e menos arriscado do que elaborar propostas de trabalho que

envolvem estimulação para a efetiva compreensão de textos. Esta visão estreita de ensino implica práticas simplificadoras que não trazem bom resultado e, o que é pior, não gera situações de leitura e escrita para o aluno. O aluno não se apropria da linguagem e não entra no fluxo de transformação da linguagem e, ao mesmo tempo, no seu próprio processo de evolução intelectual.

Outro importante pensador russo, Vigotsky (2001) assim como Bakhtin (1988) e Gerald (1993), também enfatizava a língua como instrumento de socialização, estudava a psicologia do conhecimento, as propriedades cognitivas do homem e os meios criados pela história cultural para a formação deste ser humano. Sua pesquisa voltou-se para a palavra (sua significação e sentido). De Pavlov, com seus reflexos no comportamento, passou para os princípios do marxismo, ressaltando a consciência como parte do comportamento, do sentido dado pelo mundo sócio-cultural. E aí entram em destaque as considerações de Vigotsky em relação às significações da história e da cultura para a formação da consciência e do ser como interpessoal e social.

Yarochesky (1989) aponta que Vigotsky procurou elaborar seus estudos de forma a apresentar a palavra não só como uma categoria linguística, mas também psicológica, com estágios de desenvolvimento da significação para dar sentido às coisas e, como uma unidade própria da consciência. O sentido exprime a experiência vivida pelo ser humano com um intercâmbio motivacional com o mundo que foi criado pela vontade deste ser. Vigotsky (2001) considerava a palavra com toda sua gama histórico-cultural e social; como fenômeno psicológico que abrange emoções e motivações em experiências vividas; como um sistema integrado que leva à compreensão de nossa vivência, de nossas raízes culturais e sociais; da dialética do pensamento deste ser mergulhado no universo sócio-cultural, que é o homem.

Vigotsky (2001) em sua obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, mais especificamente no capítulo *Pensamento e Palavra*, argumentou que pensamento e palavra

são elementos diferentes, com propriedades diferentes, mas que se relacionam dialeticamente entre si, interferindo no processo de significação de um e de outro.

Para exposição de sua teoria, destacou as relações entre as diferentes modalidades de linguagem e as relações entre palavra, sentido e significado. Partiu de algumas premissas a respeito da relação pensamento e palavra. Defendeu a tese de que a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa “mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” e que o “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKY, 2001, p.409). Afirmou que a linguagem não espelha a estrutura do pensamento nem serve como expressão de um pensamento acabado, porque “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. (VIGOTSKY, 2001, p.412).

As relações entre palavra, sentido e significado discutidas por Vigotsky (2001, p.465) têm apoio nas ideias de um estudioso citado por ele: Paulham. As categorias sentido e significado não seriam a mesma coisa porque:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Para Vigostky (2001, p.479), o pesquisador russo o pensamento é recriado em palavras; não coincide com a palavra, nem com seu significado, mas a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e por trás do pensamento haveria sempre necessidades, pendoros, interesses, afetos e emoções, porque “por trás do pensamento existe uma tendência

afetiva e volitiva”. Os motivos fazem nascer pensamentos e a apropriação do conhecimento é subjetiva.

Diante das teses apresentadas podemos concluir que cada pessoa tem certo horizonte social definido que orienta a sua compreensão e a coloca diante de seu interlocutor como uma forma de relacionamento. O sujeito se faz pelo outro. Ressaltamos que neste artigo temos o objetivo de investigar as questões que envolvem a formação do sujeito leitor-autor de “textos virtuais”. Iniciamos com a tese de Lévy (1993): a tecnologia influencia a forma de pensar. Consideraremos a tecnologia um *outro* com quem o sujeito se relaciona e que, portanto, o pensamento do sujeito é influenciado pela tecnologia e a tecnologia é influenciada pelo pensamento. Ambas em um movimento dialético ininterrupto.

Para continuar essa discussão, o leitor deste texto deve considerar os conceitos de linguagem e de sujeito até aqui abordados. Agora passaremos a discutir não mais a relação entre sujeitos, mas, especificamente entre sujeitos e tecnologia, para que assim possamos chegar a alguns apontamentos sobre a formação do leitor-autor no mundo virtual.

A RELAÇÃO LEITOR-AUTORE O CONCEITO DE HIPERTEXTO

Segundo Eisenstein (1998, p. 19), temos acesso a pesquisas que descrevem o processo que o material escrito sofreu na história da humanidade, mas há poucos registros de como as diferentes produções dos materiais escritos afetaram “as maneiras de aprender, de pensar e perceber das elites letradas”. Para a autora, não basta examinar a nova tecnologia, mas estudar as condições que existiam antes do emprego da tecnologia em questão. Temos muita descrição de como a imprensa surgiu e como foi se desenvolvendo ao longo dos tempos, mas não temos material em abundância que trate das mudanças ocorridas na forma de pensar daquele

povo que recebia o impacto da imprensa. Referimo-nos à era do manuscrito e à era da internet. Ainda hoje temos materiais que descrevem bem a máquina que possibilita o uso da internet, mas conhecemos pouco como essa nova maneira de ler afeta a vida das pessoas do século XXI. Sabemos que quando o leitor está familiarizado com um determinado tipo de texto, por exemplo, jornal, conhece suas peculiaridades como manchetes, título, olho, legenda, notícia, paginação, entre outros, que poderá manipular qualquer jornal, seja ele de grande ou pequena circulação, até mesmo em outra língua desconhecida. Ler textos em diferentes suportes não pode ser considerado algo prejudicial ao leitor em processo. Segundo Lévy (1993, p. 15):

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus são condicionadas por processos materiais.

Eisenstein (1998) recupera as condições pelas quais passa a mudança da cultura escrita pelas mãos, quando aparece o tipo gráfico. Quanto ao processo de reprodução, não é possível usar termos de comparação, porque a impressão mudou radicalmente a possibilidade de tiragem do material, assim como a internet facilitou a disseminação da informação no espaço e no tempo. Mas é possível elencar uma série de mudanças no comportamento, não só do indivíduo em particular, mas da ação coletiva. Ainda com Eisenstein (1998, p. 25), sabemos que antes da imprensa os livros eram copiados por monges e mesmo depois dela, “monges não deviam parar de copiar devido à invenção da imprensa”. E ainda, “[...] a decisão sobre os tipos de letras a

usar, a seleção das iniciais e a decoração das rubricas, a determinação do comprimento e largura de cada coluna, o planejamento das margens [...] tudo estava predeterminado pela cópia manuscrita precedente” (p.36). Como vemos, a chegada da nova tecnologia não mudou repentinamente o modo de operar e de pensar dos editores e leitores da época. Continuavam empregando o padrão conhecido da tecnologia do manuscrito. A velha tecnologia ainda influenciava a nova. Mas, também por outro lado, a nova técnica envolvia novas formas de trabalho e de relações entre sujeito, máquina e produto, modificando, ao longo do tempo, não somente a forma de apresentar um texto escrito, mas toda uma organização social. Segundo Goody (1988, p.47):

No fim de contas, a cultura não é senão uma série de actos de comunicação; e as diferenças no modo de comunicação são freqüentemente tão importantes como as diferenças no modo de produção, pois envolvem progressos na possibilidade de armazenagem, na análise e na criação de conhecimento, assim como as relações entre os indivíduos envolvidos.

Para Goody (1988) e Eisenstein (1998), a tecnologia criada pelo próprio homem, quando se refere aos meios de comunicação, exerce influência especificamente nos modos de pensamento da sociedade em questão. Assim como “antes do aparecimento da escrita, a maior parte dos pensamentos que nos habituamos a ter nos dias de hoje não poderiam simplesmente ser pensados.” (GOODY, 1988, p.128), podemos dizer que junto com a nova configuração técnica, a internet, “um novo estilo de humanidade é inventado.” (LÉVY, 1993, p.17).

Que “novo estilo de humanidade” é esse no qual professores, pesquisadores e alunos estão mergulhados? Todos, ao mesmo tempo, sofrendo as transformações no modo de pensar? Da

mesma forma que um dia o impresso foi utilizado com as mesmas estratégias que usavam para o manuscrito, podemos empregar as mesmas estratégias do material impresso na tela. Pelo fato de não deter o conhecimento do processo em sua complexidade e a falta de habilidade em usar a nova tecnologia, por vezes rejeitamos o material. Mas esse comportamento também fora relatado no século XV, quando o impresso surgiu. Segundo Chartier (1999, p.9),

De modo geral, persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos “mecânicas” e nas práticas do comércio. Manteve-se também a figura daquele que na Inglaterra do século XVIII se chamava de *gentleman-writer*, aquele que escrevia sem entrar nas leis do mercado, à distância dos maus modos dos livreiros-editores, e que preservava assim uma cumplicidade muito forte com os leitores.

Ler em vários suportes, seja ele impresso ou eletrônico, é a realidade do século XXI. E, possivelmente, os leitores estejam transferindo estratégias de ler o impresso para ler o hipertexto eletrônico. Segundo Lévy (1993, p.29), a ideia de hipertexto foi anunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945. Somente nos anos 60 do século XX é que Theodore Nelson inventou o termo hipertexto “para exprimir a idéia de escrita/ leitura não linear em um sistema de informática”. No *VI Festival Internacional de Linguagem Eletrônica*; em 31 de outubro de 2005, Nelson, em visita ao Brasil, disse, durante uma entrevista para o jornal *Folha de S. Paulo*, que “os tecnólogos seqüestraram o conceito de hipertexto e criaram algo que não tem nada a ver com ele” (FORTALEZA, 2005, p.E1). Compartilha com Chartier, quando faz a crítica de que os novos tecnólogos repetem o *design* do papel na tela e essa não era sua proposta quando pensou no hipertexto como uma maneira não linear de

leitura. Nelson, ao apresentar sua nova proposta a de “transliteratura” diz:

Há milhares de maneiras de colocar as coisas na tela, mas todos - Macintosh, Microsoft, Linux - copiam o formato retangular e a hierarquia do papel. [...] A transliteratura é um sistema de fonte aberta, onde é possível remixar e recombinar qualquer coisa, sem problemas com copyright. (FORTALEZA, 2005, p.E1).

Como vimos, o processo de mudança está ocorrendo. Fazemos parte desse processo e por isso não conseguimos recortar o objeto de discussão, apontado neste artigo, como pede um modelo positivista de Ciência. O pesquisador lida com o objeto sabendo de sua natureza mutável. E o objeto de reflexão deste artigo é a nova tecnologia que traz uma nova forma de ler diferente do impresso. Seria o hipertexto um novo gênero textual, ou um novo suporte que comporta uma diversidade de gêneros?

Para Lévy (1993, p.24), o hipertexto é a “metáfora do conhecimento”, porque permite conexões com outros textos que por sua vez conectam com outros textos, e assim sucessivamente, formando uma rede de textos:

O objetivo de todo texto é o de provocar em seu leitor um certo estado de excitação da grande rede heterogênea de sua memória, ou então orientar a sua atenção para uma certa zona de seu mundo interior, ou ainda disparar a projeção de um espetáculo multimídia na tela de sua imaginação.

Não somente cada palavra transforma, pela ativação que propaga ao longo de certas vias, o estado de excitação da rede semântica, mas também contribui para construir ou remodelar a própria topologia da rede ou a composição de seus nós. [...] A imensa rede associativa que

constitui nosso universo mental encontra-se em metamorfose permanente. As reorganizações podem ser temporárias e superficiais quando, por exemplo, desviamos momentaneamente o núcleo de nossa atenção para a audição de um discurso, ou profundas e permanentes como nos casos em que dizemos que “a vida” ou “uma longa experiência” nos ensinaram alguma coisa.

Assim entendendo que essa rede de conexões se modifica a todo o momento, pois estimula outros elementos, sejam externos, na tela, ou internos, no próprio pensamento humano, seria possível dizer que uma nota de rodapé, ou até mesmo uma enunciação num diálogo entre duas ou mais pessoas são formas de hipertexto. Neste caso, de acordo com Coscarelli (2003, p.80):

O hipertexto talvez não deva ser visto como um gênero só, mas como um “formato” que vai acolher diferentes gêneros, [...] se considerarmos a existência de gêneros textuais, ou seja, a existência de textos com características diferentes uns dos outros, se considerarmos, também, que essas características costumam sofrer variações em função da situação de interlocução.

O homem, um ser que habita um universo em “metamorfose permanente”, produz saberes que se cristalizam em objetos significativos para sua própria cultura, que por sua vez afeta o próprio criador quando usa sua criação.

Com o surgimento da internet houve uma verdadeira revolução quanto ao acesso às informações, porque muitas páginas são acrescentadas à *Web* todos os dias, sobre os mais diversos assuntos. Por causa dessa nova tecnologia, têm aparecido diferentes comportamentos de leitores gerados pelos diferentes dispositivos. Mesmo percebendo a diferença em ler no papel e na tela, a geração, que nasceu depois da invenção da internet, parece não

conseguir se apropriar desta tecnologia em todas as suas possibilidades. Segundo Lévy (1993, p.8), embora haja esforço dos professores:

O resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Pode-se dizer que, alguns alunos, apesar de serem usuários muito frequentes da *web*, encontram dificuldades no uso da tecnologia para a leitura. É possível ter dificuldades em ler qualquer tipo de texto *on-line*, mesmo conhecendo sua diagramação no impresso e os recursos que o computador oferece. A compreensão do suporte e dos indícios visuais existentes na versão impressa, mas ausentes na *on-line*, é o aspecto diferenciador para a leitura efetiva do texto na tela.

O que é mais importante para o aluno compreender, ao usar a internet, é que ela traz as informações em rede. O conhecimento, antes dela, existia em enciclopédias e dicionários e continuará existindo. Segundo Lévy (2000, p.14), a verdadeira mutação se passa noutros aspectos.

Em primeiro lugar, não é mais o leitor que vai se deslocar diante do texto, mas é o texto que, como um caleidoscópio, vai se dobrar e desdobrar diferentemente diante de cada leitor. O segundo ponto é que tanto a escrita como a leitura vão mudar o seu papel. O próprio leitor vai participar da mensagem na medida em que ele não vai estar apenas ligado a um aspecto. O leitor passa a participar da própria redação do texto à medida que ele não está mais na posição passiva diante de um texto estático, uma vez que ele tem diante de si não uma mensagem

estática, mas um potencial de mensagem. Dessa forma, o espaço cibernético introduz a idéia de que toda leitura é uma escrita em potencial. O terceiro ponto que, sem dúvida é o fato de estarmos assistindo a uma desterritorialização dos textos, das mensagens, enfim, de tudo o que é documento: tanto o texto como a mensagem se tornam uma matéria. Assim como se diz "tem areia" "tem água" se diz "tem textos", "tem mensagens", pois eles se tornam matérias como se fossem fluxos justamente porque o suporte deles não é fixo, porque no seio do espaço cibernético qualquer elemento tem a possibilidade de interação com qualquer outro elemento presente.

Conforme o ponto de vista de Lévy (2000), é como se todos os textos fizessem parte de um único texto, um hipertexto, que também faz o papel de um autor coletivo e que está em constante transformação. O termo *desterritorialização* usado por Lévy é carregado por um conteúdo histórico em relação à leitura e à escrita. Vários foram os tipos de relação com o saber que a humanidade desenvolveu. Antes da escrita, o homem encarnava o próprio saber, como o pajé de uma tribo. Com o surgimento da escrita alfabética, quem continha o saber era o livro e, com o advento da imprensa, quem armazenava o conhecimento não era mais o livro, mas a biblioteca. Lévy (2000, p.18) sugere que, com o evento da informação em rede, estamos vivendo a desterritorialização da biblioteca.

É como se estivéssemos voltando às origens, em que o portador do saber era a comunidade viva, claro que de uma forma muito mais ampliada e diferenciada. Atualmente, o hipertexto não consegue conter a velocidade com que circula a informação. Como a informação é fluxo, é como se o coletivo novamente fosse portador do conhecimento.

De uma forma ou de outra, todos comparam o mundo da leitura virtual com as referências que têm do mundo gráfico impresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto teórico é que nos apoiaremos para concluir a proposta inicial deste artigo. Convencidos de que o sujeito e a cultura estão em constante mudança e transformação por influências mútuas, os conceitos de leitor e autor pensados como opostos se diluem e se misturam com a influência da nova tecnologia.

Jolibert (1994) e seus colaboradores realizaram um projeto para demonstrar que a estratégia para a leitura é utilizada de forma inconsciente pelo leitor. Ao entrarmos em contato com informações visuais conectadas às informações não-visuais, apropriadas por nós ao longo do tempo, compreendemos o que lemos à medida que necessitamos aprender ou resolver dúvidas. As necessidades são geradas a partir das relações sociais entre os indivíduos. Para que a compreensão aconteça, o leitor deve se fazer perguntas e ter respostas destas como condições necessárias para o entendimento, independentemente do tipo de texto e de suporte que tenha contato. Nesta perspectiva, não formamos o leitor pronto no final da escolaridade exigida, mas um leitor com uma atividade cognitiva complexa, capaz de se posicionar de forma ativa diante de um novo texto, pois, como constatamos as tecnologias da escrita também sofrem mudanças; portanto, a formação do leitor é permanente. É com a necessidade de responder perguntas durante a leitura que se estabelece uma relação dialógica com o outro, o autor.

No mundo virtual isso não é diferente. Mas, a ideia de que o hipertexto dilui fronteiras rígidas entre autor e leitor está contida no fato de que o texto eletrônico pede ao leitor uma colaboração particular, tornando o leitor também um autor. Neste tipo de texto e de suporte, os leitores fazem escolhas durante a leitura que não podem ser controladas pelo autor do texto. Simultaneamente, o leitor acaba fazendo os dois papéis, o de leitor e o de autor porque percorre *links* e estrutura de maneira única. Seu caminho de informações não é definido pelo autor do hipertexto, mesmo porque não se pode falar em autor de hipertexto, mas em autores. A

própria estrutura do hipertexto exige essa conduta. Diferentemente dos livros que determinam, ou pelo menos apontam um caminho estável e linear de leitura, os hipertextos não fazem desse modo, porque sua estrutura força movimentos do leitor que escolhe caminhos oferecidos.

A maneira como a informação se organiza em uma rede complexa possibilita uma leitura não linear, como também um percurso difícil de ser previsto e controlado pelo próprio leitor. Desse modo, a hierarquia de conceitos que é característica do material impresso cai por terra. No entanto, mesmo assim os leitores podem percorrer caminhos motivados por necessidades pessoais e por isso de forma organizada pelo menos para um indivíduo em particular, mas não sequencial como sugerem os livros.

O conceito de autoria está ligado à produção de um texto que pode ser analisado em sua estrutura e conteúdo porque é limitado no tempo e no espaço. Quando o texto é colocado em rede ele se interliga com outros textos. Um texto que foi produzido por um autor específico e que tinha conteúdo e espaço limitado passa a fazer parte de um grande texto supostamente ilimitado.

Com essa nova tecnologia diríamos que, ao ler pela internet, o leitor se constitui autor quando domina o processo discursivo, encontrando sentido no caminho que escolheu percorrer, quando esse texto, criado por ele, apresente elementos temáticos coesivos de construção em busca de coerência. Com as palavras de Orlandi (1988, p.80):

Essa representação do sujeito, ou melhor, essa função enunciativo-discursiva, que é a do autor, tem pólo correspondente que é o de leitor. De tal forma isso se dá que não é do ouvinte, ou do destinatário, mas do leitor que se cobra um modo de leitura. O leitor está, tal como o autor, afetado pela sua inserção social. Assim, na preocupação da leitura, o leitor entra com as condições que o caracterizam sócio-historicamente.

Dessa forma, ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é, em relação a esse lugar que se define a "sua" "leitura".

Assim, o leitor ao definir "sua leitura" também reconstrói o discurso, assumindo o papel de leitor-autor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- COSCARELLI, C.V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- FORTALEZA digital. FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 31 out. 2005. Caderno E, p.1.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1993.
- GOODY, J. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- HERÁCLITO, E. *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- JOLIBERT, J. (Org.). *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. A emergência do cyberspace e as mudanças culturais. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- VIGOTSKY, L.S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YAROCHEVSKY, M.G. *Leon Vygotsky: à procura de uma nova psicologia*. *Enfance*, Tomo 42, n.1-2, p. 119-125, 1989.

Recebido em 17/1/2009 e aceito para publicação em 15/7/2009

GLOBALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: HACIA UNA CLASE RIZOMÁTICA

GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PARA UMA CLASSE RIZOMÁTICA

Orlando Fernández AQUINO¹
Kenia Maria de Almeida PEREIRA²
Roberto Valdés PUENTES³

RESUMEN

El trabajo parte de una contextualización de las condiciones en que vive la sociedad postmoderna. Para ello se hace un análisis de aspectos económico-sociales y sociolingüísticos, para insertar en ese contexto la problemática de la enseñanza de lenguas. Se combinan diferentes enfoques de interpretación del ámbito de lo que Sygmunt Bauman llama modernidad líquida, a partir de autores como Edgar Morin y Nicolau Sevcenko. Se trabajan conceptos como complejidad, multiculturalismo, pluriculturalismo, multilingüismo, plurilingüismo, rizoma, etc. La teoría del rizoma de Deleuze & Guattari sirve de marco para la elaboración de una concepción rizomática de la clase de lengua, a tono con las circunstancias, los problemas y la realidad que vive el mundo de hoy.

Palabras clave: Clase de Lengua Extranjera. Complejidad. Globalización.

RESUMO

O trabalho inicia-se com a contextualização das condições em que vive a sociedade pós-moderna. Faz-se uma análise dos aspectos econômico-sociais e sócio-lingüísticos para inserir nesse contexto a problemática do ensino de línguas. Combinam-se diferentes enfoques de interpretação do fenômeno que Sygmunt Bauman chamou de modernidade líquida, partindo de autores como Edgar Morin e Nicolau Svcenko. Trabalham-se os conceitos de complexidade, multiculturalismo, pluriculturalismo, multilingüismo, plurilingüismo, rizoma, etc. A teoria do rizoma de Deleuze & Guattari serve de marco para elaboração de uma concepção rizomática da aula de língua, de acordo com as circunstâncias, os problemas e as realidades do mundo de hoje.

Palavras-chave: Aula de Língua Estrangeira. Complexidade. Globalização.

¹ Professor Doutor, Curso de Especialização em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana, Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, 38408-100, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: O.F. AQUINO. E-Mail: <ofaquino@gmail.com>.

² Professora Doutora, Programa de Mestrado em Teoria Literária, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.

³ Professor Doutor, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Brasil.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos tenido una constante preocupación por formarnos una comprensión lo más exacta posible sobre el mundo actual, sus problemas y condicionamientos de todo tipo. Siempre nos ha parecido de primera importancia que los profesores tengamos una conciencia clara de la realidad histórica que vivimos, la cual contextualiza, enmarca y determina, en buena medida, nuestra labor docente. Por eso comenzamos este artículo haciendo una sistematización, a grandes rasgos, de la consolidación del capitalismo a nivel global a partir de la década de 1970, momento en que se da para unos la llamada *era de la globalización* (SAVCENKO, 2001), para otros la *mundialización* (teóricos franceses en general) para algunos la modernidad líquida (BAUMAN, 2001), y para otros la era de la complejidad y de la transdisciplinariedad (MORIN, 2001).

Acto seguido insertamos la problemática de la enseñanza de lenguas en ese contexto, aprovechando las experiencias y la síntesis de los mejores resultados investigativos de los últimos diez años. Esto permite comprender los desafíos a que hoy nos enfrentamos los profesores de idiomas, urgidos por el *multiculturalismo*, el *plurilingüismo* y la *transdisciplinariedad*, entre otras exigencias. La teoría del rizoma, formulada por Deleuze e Guattari (1995), permite comprender que la lengua, la cultura y el pensamiento humano no son exactamente lo que pensábamos hasta hace apenas dos décadas. Cuando examinamos el modelo de clase aportado por el enfoque histórico-cultural, a la luz de la teoría del rizoma -sin negarle su riqueza y alcance-, comprendemos las insuficiencias del primero, y a la vez la necesidad y posibilidad de su reformulación y modernización.

El propósito de este artículo, en síntesis, es ofrecer una visión de conjunto, de los problemas y desafíos impuestos por la era global y proponer una nueva concepción de la *clase de lenguas*, a fin de situar esa entidad esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje a la altura del contexto de los tiempos actuales.

DESARROLLO

El contexto: consolidación del capitalismo a nivel global

Morin (2000), Bauman (2001), Sevcenko (2001) coinciden en señalar que a partir de la década de 1970, surge una nueva era caracterizada por un distinto ímpetu de transformaciones que se ha dado en llamar como la globalización neoliberal. En 1975 los circuitos integrados alcanzaron el pico de 12 mil componentes. A partir de ahí la Revolución Microelectrónica adquirió una aceleración explosiva. El vértigo de los cambios desencadenados nos trae la sensación de que las etapas históricas anteriores transcurrieron en cámara lenta.

El desarrollo de las innovaciones se da ahora en ritmos multiplicativos, provocando una reacción en cadena. En cortos períodos de tiempo el grueso del aparato tecnológico es sometido a saltos cualitativos en los que "la ampliación, la condensación y la miniaturización de sus potenciales reconfiguran completamente el universo de posibilidades y expectativas, tornándolo cada vez más imprevisible, irresistible e incomprensible." (SEVCENKO, 2001, p.17).

Bauman (2001) ha denominado a esta época como la *modernidad líquida* en razón del desarrollo de las redes electrónicas y satelitales, de la proliferación de las pantallas (de las computadoras, de la televisión, de los radares, de los celulares y de las cámaras) que inundan los espacios públicos y privados y en los que todos somos celosamente vigilados a través de las redes y las cámaras. Ya no se requiere de la presencia física de los vigilantes, como en el caso del panóptico. Ahora el seguimiento es virtual y la consecuencia es el deterioro y la violación progresiva de la privacidad de las personas.

Otra característica de la época es el síndrome de la *aceleración tecnológica* que elimina la percepción del tiempo y, simultáneamente:

Oscurece las referencias del espacio. Fue ese el efecto que llevó a los técnicos a formular el concepto de *globalización*, implicando que, por la densa conectividad de toda la red de comunicaciones e informaciones envolviendo el conjunto del planeta, todo se tornó una sola cosa. (SEVCENKO, 2001, p. 20).

Es importante recordar que en los años 70, en medio de la crisis del petróleo, se tomaron una serie de medidas para acrecentar el mercado internacional. Los Estados Unidos de América del Norte abandonaron el patrón-oro como sustentación del mecanismo de cambio y provocaron un efecto de liberalización de los controles de cambio que después fue incorporado por las demás economías desarrolladas. Estas medidas generaron nuevos flujos del capital, y liberaron el control y las restricciones impuestas por los bancos centrales. Esto trajo consigo nuevas oportunidades de inversión en el mercado mundial, al margen de los límites de las fronteras nacionales.

Con las medidas de liberalización de los años 70 las empresas transnacionales encontraron campo fértil e ideal para su difusión sistemática por todo el mundo. Los agentes financieros fueron los más beneficiados, no solo por las medidas de desregulación y liberalización de los mercados, sino también por las innovaciones de la microelectrónica.

En consecuencia, las corporaciones más poderosas lograron un poder de acción que se sitúa por encima de los Estados, los parlamentos, los tribunales y la opinión pública. El Estado y la sociedad se han convertido en rehenes de las grandes transnacionales. Existe consenso acerca de que *la precariedad, la inestabilidad, la vulnerabilidad* son las características más difundidas de las condiciones de vida contemporánea. El *desempleo* se tornó un *problema estructural* del capitalismo y la *inseguridad* es un signo de los tiempos de hoy (BAUMAN, 2001, grifos nossos).

Lo anterior trae consigo el aumento de la marginalidad, la violencia criminal, la reducción del espacio público, la afectación de la convivencia en un clima de paz y democracia, la rápida concentración de la renta, el comercio de drogas, la inestabilidad financiera que torna el orden mundial cada vez más volátil. Estos aspectos son celosamente silenciados. Deleuze y Guattari (1995) llegan a la conclusión de que el capitalismo es siempre, por su propia naturaleza, neocapitalismo; y lo que es peor, siempre inventa una cara para el oriente y otra para el occidente, además de manipular ambas caras.

Nuevas teorías, nuevos desafíos

Los cambios generados por la Revolución Microelectrónica y la globalización neoliberal han tenido una importancia decisiva en la reformulación del pensamiento filosófico y científico en general. Estas teorías se presentan como actuales maneras de interpretación, aprehensión y conocimiento de la realidad global e imponen nuevos desafíos, nuevas visiones y nuevas formas de actuación en la búsqueda de una mediación en el proceso de equilibrio-desequilibrio que vive la sociedad actual. A continuación hacemos un esbozo de los aspectos principales de la teoría de la *complejidad* y de la teoría del *rizoma* – apoyados en las principales obras de sus creadores-, y de acuerdo con los fines del presente trabajo.

La teoría de la complejidad

El teórico francés Edgar Morin, se ha percatado como nadie del agotamiento progresivo del conocimiento en los marcos de las disciplinas tradicionales. Ha comprendido la necesidad de acceder al conocimiento transdisciplinario, se ha percatado de la interconexión de los fenómenos y procesos naturales, históricos y socioculturales; de la conformación reticular de los saberes, de la necesidad de un replanteamiento de la condición humana y de la exigencia de educar al hombre para vivir en

medio de incertidumbres, en una sociedad global donde siempre será preferible una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena.

Morin ha sido el principal gestor de la teoría de la complejidad. El concepto de complejidad tiene una centralidad manifiesta en su teoría:

Existe complejidad, de hecho, cuando los componentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. (MORIN, 2004, p.14).

Debemos entender, entonces, que nuestra realidad es compleja porque al mismo tiempo que las partes son interdependientes, juntas hacen el todo, y su comprensión exige un enfoque en consecuencia con esto. En otra de sus obras principales, Morin (2000, p.14) profundiza en la problemática de la relación complejidad-pensamiento:

O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes.

De acuerdo con esta concepción, si el pensamiento humano se dispone a aprehender y a conocer la realidad actual en cualquiera de sus campos, ha de actuar, necesariamente, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Complejidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son tres nociones hermanadas en este paradigma emergente de la ciencia postmoderna.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato ha complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...), e há um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. "Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2001, p.38, grifos nossos).

Este autor considera que el conocimiento pertinente es aquel que reconoce el carácter multidimensional del objeto cognoscible e inserta los datos en un contexto en que no se aíslan las partes del todo, ni las partes unas de otras. La consecuencia es que la educación debe promover la inteligencia general, apta para referirse a lo complejo, al contexto, de modo multidimensional y dentro de una concepción global. Lo que este autor está planteando es la necesidad de reformar el pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento.

Para una mejor comprensión de los conceptos de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad, es aconsejable comenzar por una noción que les antecedió en el progreso del conocimiento científico. Nos referimos al término multidisciplinariedad. En el campo educacional, la multidisciplinariedad hace alusión a la antigua concepción curricular - heredada de la complementariedad entre las disciplinas tradicionales-, caracterizada por la colocación simultánea de un conjunto de disciplinas, de manera sumativa y yuxtapuesta, sin que se expliciten las relaciones entre ellas. La estructura que se obtiene con esta variante es un currículo en forma de rejillas. La interdisciplinariedad se refiere a la interacción entre dos o más disciplinas *en lo que* concierne a los campos conceptuales, leyes y principios; a las ideas rectoras, las acciones, tareas y

procedimientos de investigación. La interdisciplinariedad puede dar origen al surgimiento de nuevas disciplinas como es el caso de la bioquímica, la microelectrónica y otras. El currículo interdisciplinario significó un enorme paso de avance en la evolución de la teoría y la práctica curricular. La transdisciplinariedad exige la integración total, dentro de un sistema globalizador y trata de explicar la realidad más allá de la parcialidad de las disciplinas. La transdisciplinariedad supone la determinación de sistemas conceptuales comunes a un campo del saber o de la ciencia. Los currículos basados en la transdisciplinariedad abordan el estudio de la realidad a partir de proyectos, resolución de problemas o campos temáticos con la debida amplitud y se les denomina currículos *globalizantes* o postmodernos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

La teoría del rizoma

Por su parte, con antecedencia a los trabajos de Morin, los estudiosos Deleuze y Guattari (1995) formularon su teoría del conocimiento y aprehensión de la realidad en forma de *rizoma*. Estos autores niegan el estructuralismo, el marxismo y todas las teorías científicas basadas en principios dicotómicos, arbóreos, genealógicos, de causa-efecto, etc., proclamando la teoría de la *multiplicidad lineal*, de la *dimensionalidad*, de la *discontinuidad*, del *conocimiento en redes*, del *mapeamiento conceptual* y otras formas planimétricas del conocimiento, cuya mejor ilustración es el *rizoma*. Según Deleuze y Guattari (1995, p.32) un rizoma presenta las siguientes características:⁴

- O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza.

- Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças.
- Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.
- ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade no varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.
- O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.
- Oposto a árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia.
- O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada.
- O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.
- O sistema é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados.
- O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de 'devires'.

⁴ Hemos hecho aquí una selección de las características del rizoma que nos han parecido más relevantes de acuerdo con los propósitos del presente ensayo. Para una mayor exhaustividad debe consultarse la fuente originaria. Los trechos citados son textuales de la edición brasileña de la obra.

- Um rizoma é feito de platôs [...] Um platô está sempre no meio, nem início nem fim [...] (Um platô é) uma região continua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...] Chamamos platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”.

Siguiendo esa línea de reflexión, Deleuze y Guattari (1995, p.25) aportan una visión renovada del *cerebro* y del *pensamiento*. Esta son sus palabras:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, *un certain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore.

Es decir, se trata de un *concepto rizomático del pensamiento* que tiene mucho que ver con los procesos de aprendizaje, y cuya atención puede ser particularmente importante para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Otro aporte principal de esta teoría es el propio concepto *lengua*, tan valioso a los profesores de idiomas. Para la formulación del *concepto rizomático de lengua*, se apoyan en una fórmula del lingüista alemán Harold Weinrich, quien plantea que la lengua es una realidad esencialmente heterogénea. Para Deleuze y Guattari (1995, p.16):

Não existe uma língua mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalham-se como manchas de óleo [...] um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua no se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência.

Evidentemente este es un *concepto de lengua* que supera con creces el aportado por el estructuralismo saussureano y, particularmente, el ofrecido por el generativismo chomskiano, y se conecta directamente con el resto de las teorías deconstructivistas de la postmodernidad.

Los desafíos de la enseñanza de lenguas

Los problemas y desafíos que se presentan a la enseñanza de lenguas en la era de globalización han sido celosamente atendidos por organismos internacionales, pedagogos e investigadores de la lingüística aplicada en diversas partes del mundo. Entre los organismos internacionales con actuación especializada en la enseñanza de lenguas se destacan, particularmente, El Consejo Europeo para las Lenguas con sede en Straburgo, Francia⁵, y el

⁵ El Consejo de Europa (2001) para las Lenguas ha elaborado el *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El *Marco de referencia...* ha sido preparado con los resultados de más de diez años de investigación en los campos de la lingüística aplicada y de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras y constituye el documento de política lingüística más importante conocido hasta la fecha. Derivado de éste se creó un

Instituto Cervantes con sede en Madrid, España⁶. Ambas instituciones llevan a cabo importantes proyectos de Investigación + desarrollo, realizan congresos internacionales, son productoras de conocimientos especializados, poseen publicaciones y páginas *Web* para disponer los resultados de su labor.

Entre los grandes desafíos que enfrenta hoy la enseñanza de lenguas está el relacionado con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, vista como una necesidad generada por la sociedad global. Es significativo que, en el Marco de referencia europeo para las lenguas, los problemas inherentes al plurilingüismo se tratan en el capítulo 1, en el epígrafe dedicado a los fines y objetivos de la política lingüística, y no en el capítulo 6, consagrado al aprendizaje y a la enseñanza, lo que significa que el plurilingüismo es un enfoque para la enseñanza de lenguas todavía en construcción, que, a tono con las peculiaridades de la sociedad contemporánea, viene a sustituir el antiguo enfoque del multilingüismo.

Al multilingüismo se le define como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.” (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.14). Por su parte,

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la

experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.15, grifos nossos).

Esto supone que una persona, en diferentes situaciones, puede apelar a distintas partes de esa competencia y comunicarse eficazmente con otros interlocutores. Los hablantes pueden cambiar de lengua o de dialecto usando la habilidad que cada uno tiene para hablar en un idioma y comprender otros. Se presume que existe un fondo común internacional que puede ser usado por las personas para dar sentido a un texto oral o escrito en una lengua desconocida. Los que tienen determinados conocimientos en una lengua pueden servir de mediadores y ayudar a comunicarse a hablantes de lenguas distintas. En situaciones de ausencia de mediadores, los hablantes de lenguas diferentes pueden conseguir comunicarse, siquiera rudimentariamente, poniendo en práctica expresiones en lenguas y dialectos diferentes y utilizando recursos paralingüísticos: mímica, gestos, expresiones faciales, etc.

instrumento de no menos trascendencia, el *Portafolio europeo de las lenguas*. Con anterioridad, el Consejo de Europa ya había producido textos de suma importancia como: *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa* y *Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Esta importante documentación está disponible en el sitio de Internet del Consejo de Europa: <<http://www.coe.int>>, en francés y en inglés. Los más importantes de ellos pueden encontrarse en español en el sitio del Instituto Cervantes: <<http://cvc.cervantes.es>>.

⁶ El Instituto Cervantes ha elaborado, con base en el *Marco común de referencia...*, antes que ninguna otra institución nacional europea, el *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. La obra ha sido editada en tres volúmenes y alcanza unas 2000 páginas. Dicho *Plan Curricular* se considera una herramienta de primer nivel para los profesores de español en el mundo entero y para los profesionales afines. Entre sus últimos aportes ha dispuesto en su excelente sitio *Web* el *Diccionario de ELE*, un material que recoge términos clave del español como lengua extranjera, con un sistema de referencias cruzadas, dos bibliografías para cada término y más de 400 entradas.

Con esta concepción, la finalidad del aprendizaje de una o más lenguas extranjeras queda profundamente modificada. Ya no se persigue el dominio de las lenguas extranjeras, cada una considerada de forma independiente, con el hablante nativo como modelo ideal. Todo lo contrario, el propósito es el desarrollo de un repertorio lingüístico que integre todas las capacidades lingüísticas. Esto supone la diversificación de las lenguas que se enseñan en las instituciones educativas y que los alumnos deben desarrollar una competencia plurilingüe. Implica, además, que el aprendizaje de idiomas es una tarea para toda la vida, con fuerte apoyo de la motivación y la confianza de los estudiantes para enfrentarse a las nuevas experiencias lingüísticas fuera de la escuela. Las responsabilidades de los profesores, directivos y examinadores no se limitan al dominio de un idioma, por muy importante que este sea. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular;
- considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas;
- destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.146).

Hacia una clase rizomática

Crítica de la clase tradicional

La importancia de la clase como tema y problema de la ciencia didáctica se refleja,

principalmente, en que notables investigadores les han dedicado relevantes estudios en diferentes contextos histórico sociales. La constante movilidad existente entre diferentes paradigmas educativos y las diversas concepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden existir entre investigadores y docentes convierten a todo lo relacionado con la clase en una cuestión de palpitante actualidad.

Conviene recordar que en la antigüedad más remota, como tendencia, la enseñanza se organizaba de manera individual. Así, por ejemplo, en las escuelas catedrales y en los monasterios de la Edad Media, el preceptor o maestro daba lecciones individuales a cada uno de los alumnos. Estos no se agrupaban por edades ni niveles de conocimientos, y a pesar de usar el mismo local, formaban una masa informe que no era objeto de una enseñanza colectiva, sino individual.

La literatura especializada coincide en plantear que la primera noción de la clase de que se tiene noticia proviene del siglo XVII y fue formulada por Juan Amos Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna*. Este autor afirmaba entonces:

Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la clase y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos; por lo cual, si llegaban a reunirse varios discípulos, se ocasionaba a los Preceptores un trabajo abrumador y los discípulos sufrían inútiles períodos de holganza. (LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.136).

A Comenio se le atribuye el haber descubierto la idea del trabajo del docente con un grupo de alumnos, así como un conjunto de características de la clase que aún guardan vigencia: "la determinación del tiempo regular de la clase; la determinación de las características de la edad de los alumnos que constituyen el grupo; el papel dirigente del profesor en el proceso de la clase, que influye sobre el desarrollo intelectual de los alumnos." (LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.137).

De lo anterior se pueden inferir importantes ideas: a) Desde los inicios del desarrollo de la enseñanza la relación profesor-alumno se manifiesta como una de las relaciones de comunicación más importantes de todo el proceso. De ahí que el profesor y el alumno sean los principales componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje. b) La relación profesor-alumno en el desarrollo de la clase ha existido siempre, pero ha tenido una evolución en dependencia de la concepción del proceso pedagógico en las diferentes épocas históricas. c) En el desarrollo de la pedagogía se han conocido dos formas fundamentales de organizar la enseñanza: la individual y la colectiva.

En la actualidad, el modelo pedagógico privilegiado por profesores e investigadores educacionales tiene su inspiración en los aportes del enfoque histórico cultural de la psicología y la pedagogía, de L. Vigostki y seguidores. Ese modelo pedagógico focaliza el aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; pretende que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su desarrollo intelectual, emocional y físico, en tanto que el docente pasa a ser el organizador, guía, orientador, mentor y acompañante activo de ese proceso. O sea, se enfatiza en que la enseñanza y el aprendizaje sean concebidos como un proceso que desarrolla integralmente la personalidad del alumno. De acuerdo con esta concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje

[...] constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extra docentes que realizan los estudiantes. (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002, p.16).

Existe consenso, además, respecto a que la *clase es la célula organizativa* principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de

los conceptos más completo que se hallan en la literatura didáctica tradicional sobre la *clase* ha sido ofrecido por A. Budarny:

La clase es una forma organizativa en que el maestro dirige, durante un tiempo fijado, y en un lugar especialmente asignado la actividad cognoscitiva colectiva de un grupo determinado y permanente de alumnos (grupo), tomando en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, procedimientos y métodos de trabajo que crean las condiciones favorables para que todos los alumnos dominen las bases del material de estudio directamente en el proceso de enseñanza, así como para formar y desarrollar las capacidades cognoscitivas de los mismos. (BATURINA, 1977, p.292).

Con ligeras variaciones, la mayor parte de los autores orientados dentro del *enfoque histórico cultural* (KLINGBERG et al., 1970; INSTITUTO CENTRAL..., 1989; ÁLVAREZ, 1999; LABARRERE; VALDIVIA, 2001), coinciden con esta definición. Siendo así, es posible formular un conjunto de rasgos comunes a toda clase según la escuela mencionada.

a) No debe confundirse la clase con el proceso de enseñanza-aprendizaje; ella es apenas un fragmento terminado, una "célula" de ese proceso.

b) La clase constituye una unidad más o menos cerrada de conocimientos, por lo que tiene un inicio, un desarrollo y un fin.

c) Debe desarrollar el pensamiento intelectual y creador de los alumnos, sin necesidad de que el profesor acuda a recetas fijas para ello.

d) La clase no es un objetivo en sí; es más bien un medio para lograr los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje.

e) La clase transcurre en los límites de un tiempo y un espacio previamente fijados para ella.

f) Se constituye por grupos de alumnos que responden a edades y niveles de conocimientos afines.

g) Cada clase forma parte de un sistema mayor, el tema o la unidad, con el cual se integra y posee relaciones intrínsecas.

h) En la clase se presentan dinámicamente relacionados y adquieren plena expresión los componentes no personales del proceso pedagógico (problema, objetivos, contenidos, métodos, evaluación)....

i) En ella cobran vida las relaciones de comunicación y afecto entre profesor-alumno y alumno-alumno, de las que dependen en buena medida el éxito de la enseñanza.

De lo anterior se desprende que cada clase debe tener su propia razón interna, la cual se determina a partir del peso que en ella tienen sus componentes esenciales: objetivos, contenidos, métodos de aprendizaje y enseñanza. Cada clase es una obra de creación del docente que se singulariza por su carácter acabado y completo, por la cohesión de cada una de sus partes, por una lógica coherente que garantiza la construcción colectiva del conocimiento, las habilidades y los valores, en un proceso de comunicación afectivo-valorativo entre el profesor y los alumnos.

Sin lugar a dudas, esa concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en especial de la clase, hizo aportes significativos al desarrollo de la pedagogía en el siglo XX. Entre ellos tenemos: la reafirmación de la clase como entidad espacio-temporal y su centralidad en el proceso educativo, el papel socializador del grupo, el peso de la comunicación y el afecto en el aprendizaje, la dialógica que ha de primar en la clase, etc. No obstante, a la luz de las teorías de la *complejidad* y del *rizoma*, esta concepción de la clase revela evidentes limitaciones. Entre ellas tenemos: 1) que se basa todavía en nociones dicotómicas: el papel del alumno y el papel del profesor; lo afectivo y lo cognitivo; lo instructivo y lo educativo; lo individual y lo grupal, lo docente y lo extra docente, etc. Por otra parte, en esa concepción subyace un sistema

estructural centrado, integrado por componentes (introducción, desarrollo, conclusiones; objetivos-contenidos-evaluación, etc.); unidades (temas, subtemas, etc.), jerarquías (el profesor organiza, controla, evalúa el proceso; el alumno aprende, participa, se desarrolla), unidades (cada clase es una unidad acabada y casi perfecta). Es una concepción del proceso y de la clase que pueden dar cuenta de la multidisciplinariedad y hasta de la interdisciplinariedad; pero difícilmente en sus marcos puedan ser posibles la transdisciplinariedad y la multiplicidad y por tanto el acceso al conocimiento complejo y reticular.

La clase rizomática: una propuesta superadora

En el particular contexto de la sociedad global que vive hoy la humanidad, la ciencia pedagógica y la didáctica (general y particular) no deberían andar a la saga de la filosofía, de la ciencia. Las teorías de la complejidad y del rizoma; y los desafíos del pluriculturalismo y del plurilingüismo planteados a la enseñanza de lenguas extranjeras, ofrecen un marco propicio para la modernización de la clase en general, y en especial de la clase de lenguas.

Para una mejor distinción terminológica, distinguimos entre la concepción del aula y de la clase. Respecto al aula nos hemos formado una visión de carácter espacial-funcional. A pesar de que en los tiempos actuales los espacios de realización de la clase han sufrido una verdadera dislocación, realizándose en museos, salas de computación, bibliotecas, industrias, talleres, comunidades, etc., el aula continúa siendo el espacio más desafiante entre todos aquellos sitios en que se concretan las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas. Esto se debe, principalmente, a que ese tipo de sala ha sido concebido, diseñado y rediseñado históricamente para la función específica de educar a niños, jóvenes y adultos. Eso convierte al aula en un espacio privilegiado de la institución educativa, pues en ella tiene lugar la clase y por

tanto en ella ocurren, principalmente, los procesos de desarrollo de la personalidad de los alumnos.

El aula es el espacio privilegiado donde se despliegan o no, las competencias del profesor para coordinar el aprendizaje; es en ella donde se materializan o no, las políticas educativas; en el aula se logra o no, el uso eficiente de las Nuevas Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones; en el aula se aprenden y respetan o no, las particularidades pluriculturales y plurilingüísticas; es en el aula, principalmente, donde se consigue llevar a cabo o no, la evaluación formativa de los estudiantes; es donde se aplican o no las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Las condiciones físicas, higiénicas, arquitectónicas, de iluminación y los recursos didácticos con que ella se suele habilitar constituyen variables, muchas veces determinantes, de la calidad del proceso desarrollador que en ella tiene lugar. En el aula se gana o no, la batalla por la calidad de la educación.

La visión que nos hemos formado sobre la clase es de carácter rizomático-complejo y por tanto, tiende a la superación del fondo dicotómico, arbóreo y estructural del modelo aportado por la teoría histórico-cultural. La clase puede ser un rizoma, a ella se accede por cualquiera de las líneas de fuga que la conectan con otros territorios, con otros rizomas: la cultura, la ciencia, la experiencia vital, la lengua, las lenguas, la literatura, la historia, el teatro, el cine, las costumbres, los modos de vida. De ella se sale por las mismas líneas de fuga, siempre limitadas según su contenido, que la llevan a una desterritorialización, y por tanto a otro rizoma. La clase es una multiplicidad lineal -siempre finita de acuerdo con su contenido-, en ella se entrecruzan las lenguas, las culturas, el conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar.

La clase es un rizoma, ella está compuesta por platós o zonas de intensidades múltiples: afectivas, cognitivas, emocionales,

motivacionales, de autorrealización, etc. Los platós de la clase están integrados por aquellos momentos en que los actores participantes - alumnos, profesores- en actitud cooperativa y de igualdad jerárquica planifican, discuten, negocian sus intereses. También son zonas de intensidad de la clase los momentos íntimos, los puntos de encuentro para debates, lecturas, diálogos constructivos, exposiciones y demostraciones de conocimientos. Así mismo, se producen platós de la clase en los instantes en que se hacen los descubrimientos, se formulan síntesis y conclusiones de lo aprendido; **como lo es del mismo** modo el tiempo dedicado a la identificación de intereses, expectativas y necesidades; el trazado consagrado de objetivos y metas, al acompañamiento y evaluación y a la necesaria retroalimentación del proceso de aprendizaje y desarrollo integral de la personalidad de los egresados.

Los deberes extra clase, ya no pertenecen al rizoma de la clase que los genera; ellos son una desterritorialización de la misma, aunque conectada con ella, provocarán nuevas zonas de intensidad, nuevos momentos rizomáticos. Los lapsos de indisciplina, de entra y sale, de pérdida de tiempo, de mala conducción del proceso, etc., conducen a la fuga, a la desterritorialización y por tanto a desvirtuar la calidad de clase rizomática. La eficiencia de la clase rizomática es proporcional al aprovechamiento del tiempo que en ella se realiza para potenciar sus zonas de intensidad o platós.

La clase de lenguas es un rizoma o multiplicidad porque ella posee un *plano de consistencia* en el que interactúan las multiplicidades. Ese plano de consistencia es de *dimensiones crecientes*, pues en él se dan diversas conexiones (siempre finitas) con los niveles de la lengua que se aprende, con otras lenguas, otras culturas, la política, la ciencia... Las dimensiones de ese plano de consistencia son finitas, pues si se añade una dimensión complementaria la multiplicidad no la puede abarcar y corre el riesgo de transformarse. La clase de lenguas es una *multiplicidad* porque

ella se define por fuera, por la línea abstracta, de fuga o de desterritorialización que, si la seguimos, ella se conecta con otros sistemas y cambia de naturaleza. En eso radica el peligro de querer colocar, hipotéticamente, toda la lengua, toda la cultura, toda la ciencia dentro del programa, del tema, de la clase. La multiplicidad exige una racionalidad. No obstante, existe la necesidad de colocar - y aun de achatar- todas esas multiplicidades sobre el mismo plano de consistencia o exterioridad que constituye la clase de lenguas.

CONSIDERACIONES FINALES

El enfoque histórico cultural tiene sus inicios en la década de 1920, con los trabajos de Lev Vigostki, el creador de la psicología marxista. Ese enfoque ha sido notablemente enriquecido por sus seguidores a lo largo del siglo XX. Los autores de este trabajo somos herederos directos de esa escuela y nos situamos en las antípodas de todos aquellos que les puedan negar sus aportes y su fecundidad. Solo que, ante las iluminaciones teóricas de la postmodernidad, sufrimos el agotamiento del sistema y la necesidad de una renovación filosófica, teórica y pedagógica.

Lo anterior significa que en la era de las consecuencias positivas y negativas de la globalización, de la modernidad líquida, del crecimiento incontrolable del conocimiento y la valoración de todas sus formas, del paradigma de la complejidad en la ciencia y en la enseñanza, de la teoría del rizoma, de la teoría curricular transdisciplinar, del pluriculturalismo y el plurilingüismo como enfoque y aspiración, la clase de lengua no debe continuar aferrada al modelo propuesto por el enfoque histórico-cultural.

La propuesta de la clase rizomática de lenguas, presentada en este ensayo, es todavía un constructo en elaboración. No obstante, puede ser un punto de partida - lo esperamos- para situar nuestras concepciones didácticas a la altura de los problemas, las teorías y los desafíos de los tiempos actuales.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, C.M. *Didáctica: la escuela en la vida*. 3. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003. p.145.
- BATURINA, G. Requisitos que debe reunir una clase en la actualidad. En: SEMINARIO NACIONAL A DIRIGENTES, METODÓLOGOS E INSPECTORES DE LAS DIRECCIONES PROVINCIALES Y MUNICIPALES DE EDUCACIÓN, *La Havana, 1997. Anais...* La Habana: MINED, 1977. p.291-328.
- BAUMAN, S. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.258.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; 2001. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.. Acceso del: 20 dici 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.
- INSTITUTO CENTRAL DE LA CIENCIAS PEDAGÓGICAS. *Pedagogía*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm>. Acceso del: 28 feb. 2008.
- KLINGBERG, L.; PAUL, H.; WENGE, H.; WINKE, G. *Didáctica general*. Separata 2. La Habana: Pueblo y Educación, 1970.
- LABARRERE, G.; VALDIVIA, G.E. *Pedagogía*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.117.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002. p.135.

Recebido em 16/9/2008 e aceito para publicação em 12/6/2009

O CURRÍCULO NOS ATRAVESSAMENTOS PÓS-MODERNOS

THE CURRICULUM IN POST MODERN CROSSINGS

Paula Corrêa HENNING¹

RESUMO

Querendo problematizar sobre o currículo escolar, o presente artigo tem intencionalidade de traçar as teorizações curriculares e suas implicações, ao longo da trajetória histórica, anunciando os atravessamentos de um tempo pós-moderno. Busca indagar sobre as posturas curriculares favorecedoras de pensares e fazeres marcadamente delimitados, buscando sempre um ideal de sujeito, de práticas, constituindo um binarismo pedagógico que legitima alguns fazeres e não outros. Investigar teorizações que vão compondo os entendimentos de currículo é propósito deste texto que busca nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas os estudos desenvolvidos sobre currículo, especialmente no Brasil. Na tentativa de provocar nosso pensamento, indaga concepções das teorizações críticas em Educação, problematizando as questões de saber e poder no território contestado do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação. Pós-Modernidade. Teorias do currículo.

ABSTRACT

Analyzing school curriculum, this article intends to sketch the curricular theorizations and its implications along history, announcing the crossings of a post-modern time. It seeks to question curriculum attitudes that favor thinking and action noticeably delimited, always seeking a standard for a subject, for practices, constituting a pedagogical duality that legitimates some actions in but not others. The purpose of this text is to investigate theorizations that constitute the understanding of curriculum. It draws on traditional theories, critiques, and post-critiques to identify studies about curriculum, especially in Brazil. In an attempt to be thought-provoking, it questions conceptions of critical theorizations in Education, and issues of knowledge and power in the contested territory of the school curriculum.

Keywords: Education. Post-Modernity. Theories of curriculum.

¹ Professora Doutora, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Av. Itália, km 8, Carreiros. Rio Grande, RS, Brasil. E-mail: <paula.henning@ig.com.br>.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca do processo e da organização curricular em seus conceitos, significações, trajetória, percurso é tarefa inquietante e desafiadora para os profissionais da educação. Neste estudo busco indagar e indagar-me sobre as posturas curriculares favorecedoras de pensares e fazeres marcadamente delimitados, buscando sempre um ideal de sujeito, de práticas, constituindo um binarismo pedagógico que legitima alguns fazeres e não outros: ação certa e a errada, o professor bom e o ruim, o conhecimento verdadeiro e o falso. Acredito ser de suma importância investigar os processos curriculares que vão compondo os entendimentos de currículo e, então, compondo também as estratégias de ação no campo contestado, no território demarcado que constitui as práticas cotidianas da instituição moderna por excelência: a escola.

O que é currículo? Quais epistemologias, quais propósitos, quais identidades são produzidas no currículo escolar? E, como os profissionais da educação se posicionam em cada uma das teorizações curriculares que marcaram/marcam o seu fazer cotidiano? Buscando responder a essas indagações, a seguir, convido o leitor a realizar um passeio pelas teorizações dos diferentes momentos históricos que constituíram muitas definições de currículo.

CONCEITUAÇÕES CURRICULARES

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é

utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2004, p.149).

A produção deste estudo inicia com a citação de Michel Foucault para que consideremos a importância da organização curricular de um espaço que transmite valores, culturas, conhecimentos, formas de ser e de se comportar. É necessário perceber os atravessamentos das questões curriculares para a construção da trajetória de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Analisar os movimentos históricos, pelos quais se desenvolveram os estudos sobre currículo, revela uma postura questionadora da qual não podemos isentar os docentes. Com tal pretensão, o texto ora apresentado quer traçar um panorama geral das teorias curriculares que contribuíram para as produções que hoje permeiam os espaço-tempos educacionais. Para tal, justifico meu posicionamento através das palavras de Popkewitz (1994, p.191):

A historicização dos meios pelos quais os objetos da escola (ensino, aprendizagem, administração, currículo) têm sido constituídos e transformados ao longo do tempo é importante não apenas para uma compreensão do passado, mas tem também importantes conseqüências para as discussões contemporâneas da reforma curricular. Os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação. Essas regras de representação não podem ser pressupostas, elas têm que ser historicizadas.

Os estudos sobre currículo iniciam suas teorizações a partir de conceitos advindos da racionalidade técnica, cartesiana, em que as predominâncias dos aspectos técnicos e operacionais são as molas propulsoras das

teorias tradicionais do currículo, principalmente funcionalistas. Iniciado em torno da década de vinte do século XX, o discurso curricular previa claramente os objetivos, os procedimentos e os métodos utilizados para obtenção de resultados mensuráveis.

Essa teorização demarca o início da Epistemologia Moderna, em que os saberes científicos são produzidos buscando controlar a natureza e, assim sendo, são tidos como universais, a-temporais e a-históricos. Com isso quero dizer que, com a pretensão e autossuficiência que constitui a Ciência Moderna, a Modernidade acredita que a verdade científica tem valor aqui nessa sociedade patriarcal, de homens brancos, católicos, heterossexuais como numa sociedade chinesa, preocupada com os aspectos casuais dos acontecimentos, por exemplo.

A pretensão da universalidade dos conhecimentos através da ciência caracteriza o Método Científico, constituído como única forma de se produzir um conhecimento válido. O método possível de produzir saberes advinha de dois grandes momentos: observar e experienciar. Somente a partir destas duas premissas era possível transformar informações em conhecimentos científicos. O que suportasse o teste do Método Científico era, então, considerado válido em qualquer parte do mundo, já que o princípio básico era a universalidade dos conhecimentos verdadeiros.

As Teorias Tradicionais de Currículo, numa visão inicial da Modernidade, acreditam que métodos e técnicas do como ensinar, se bem aplicadas, podem dar certo em qualquer lugar, independente das condições, das situações, das pessoas envolvidas. Acreditando na universalização dos conhecimentos, dos saberes e das práticas, as primeiras teorias curriculares se fundam no paradigma que as acolhe: a Modernidade, com sua exatidão e determinismo científico.

DISCUSSÃO

A pretensão da Ciência Moderna sempre foi dominar e controlar o mundo, como queriam

Bacon, Descartes e os demais propagadores da Ciência. Está aí a finalidade prática da ciência: explicar a forma da natureza, dominando-a e controlando-a, na busca da compreensão racional da mesma, tornando o homem um ser ativo. Cabe aqui uma análise acerca desse domínio que intenta a Ciência Moderna: estar dominando essa ciência pode nos levar a pensar que o contrário também é verdadeiro. Um cientista que, ao mesmo tempo em que domina, é também dominado pelos saberes que produz. Larrosa (2005), questionando a dureza e os caminhos firmemente delineados do saber legítimo na Modernidade, nos coloca a pensar sobre o domínio que exerceu/exerce o saber científico em nossas vidas.

Dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver sobre seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso; olhar com suas garras de eficácia comprovada, mas limitadas e sempre imóveis, avançar lenta e pesadamente com seu passo firme e seus métodos carentes de dificuldade, até objetivos modestos e de antemão; mas por caminhos que não permitem sair de seu traçado, nem aspirar a metas incertas e ainda desconhecidas (LARROSA, 2005, p.36).

Situadas na linearidade da Modernidade, nada me admira perceber que a grande preocupação das Teorias Tradicionais, caracterizadas por sua neutralidade científica e aceitação do *status quo*, refere-se, fundamentalmente, a responder com a devida objetividade: *como ensinar?* Assim, concentram-se nas questões técnicas, procurando estratégias para transmitir da melhor forma os conhecimentos e os saberes dominantes.

Tal concepção despolitizada de currículo ainda penetra em muitos espaços educacionais, demonstrando o quanto esse olhar ingênuo e inocente permanece arraigado nos sujeitos que hoje fazem a educação do nosso país. Eficiência, organização, desenvolvimento são palavras-chave para identificação de uma teoria curricular tradicional. O que ensinar? Conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem

evidenciam uma proposta pautada nas ideias de aceitação, ajuste e adaptação dos indivíduos diante do fim último da educação: aprender a exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Criando uma noção particular do que é currículo, Bobbit produziu essa concepção que ainda hoje se apresenta em algumas propostas educacionais: a racionalização e a mediação de certos conhecimentos, previamente selecionados, como resposta à pergunta *o que ensinar*. É nesse sentido que esclarece Silva (2001, p.13):

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista.

Caracterizada por aspectos didáticos, normativos, prescritivos de organização, planejamento, ensino e aprendizagem, as Teorias Tradicionais de currículo produzem um profissional que muito contribuiu na manutenção de ensino sistemático, ordenável em que se enquadram as ações docentes em plano metódico.

Querendo romper com questões voltadas à técnica, iniciaram-se estudos acerca de novas teorias sobre currículo: as Teorias Críticas. Produções como as de Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, marcaram o começo de uma nova era nas teorizações curriculares. Tais teorizações avançaram nossos conceitos de currículo, promovendo debates que antes não eram problematizados, como, por exemplo, a ideia de currículo oculto, de relações de classe, de relações culturais. Além disso, demonstram, pela primeira vez no campo curricular, que este é um campo de disputa e está organizado diante de lutas e confrontos de poder.

Problematizando a politização do campo educacional, a década de 70 vem a compor um cenário social que constitui uma completa inversão nos fundamentos do que até então entendíamos sobre currículo. É aqui que se inicia uma ruptura na Educação: dando às costas a uma visão tradicional de currículo, as Teorias Críticas constituem a virada epistemológica no pensar a educação. Politizá-la é a maior contribuição que querem trazer os estudos críticos para nossos espaços cotidianos de atuação docente.

Ensino e eficiência, psicologização da aprendizagem, didática e métodos de ensino, isso era tudo que Paulo Freire, Henry Giroux, Pierre Bourdieu entre tantos outros teóricos não traziam para as reflexões dos espaços escolares. Frente a isso, a escola começa a ser vista como um espaço de embates políticos, confrontos teóricos, arena de significações que envolvem, é certo, dinâmicas de poder. Pela primeira vez na história do currículo, ele passa a ser visto como um território contestado de seleção de alguns saberes, de alguns valores, de uma única cultura (do homem branco, católico, classe média), de uma prática pedagógica certa e necessária para transformação da Educação Brasileira.

A conceituação de poder que trazem esses estudos anuncia uma dinâmica, centrada, fundamentalmente, na classe social, nos processos de dominação de classe em que se compreende o poder como algo estático e

hierarquizado: o opressor e o oprimido. Numa binaridade, o currículo assume uma epistemologia do certo e do errado, do verdadeiro e do falso, apostando na razão e na crítica como o fator imprescindível para o domínio e a consciência do sujeito moderno. Como bem diz Silva, há uma relação deste homem soberano, banhado de luzes, com as tão combatidas teorias tradicionais:

[...] As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras - a oposição binária que lhes opõem apenas revela a existência de uma essência a ser oprimida ou liberada, conforme o caso. Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. (SILVA, 1994, p.249).

Nesse sentido, o saber, como ideia de libertação da condição de oprimido, de esclarecimento das leis científicas, de desvelamento do real, assume uma dimensão que fundamenta as Teorias Críticas em Educação. Analisando a situação existente quer - e assim o faz - descrever o sistema educacional e lançar o conceito de verdadeira educação, verdadeiro ensino e verdadeiro currículo. Assim, Projetos Pedagógicos de escolas traduzem, em sua grande maioria, as Teorias Críticas do Currículo, com ideários de um sujeito moderno: autônomo, autocentrado, emancipado, livre.

Nessa perspectiva, abandonam-se as características de controle exarcebado do trabalho docente, na tentativa de formar o sujeito moderno idealizado pelas Teorias Críticas. A ideia de que se precisa controlar, fiscalizar, vigiar e punir o trabalho dos professores perde força diante de uma teorização que traz a politização para o espaço pedagógico. Sem

dúvida a questão do controle docente ainda faz parte das ações escolares. Distancio-me do entendimento de controle como algo negativo, punitivo, mas me coloco a pensar sobre esse controle como algo que exerce força numa sociedade disciplinar. "As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento: as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento." (FOUCAULT, 2004, p.145).

Com isso, evidencia-se a sociedade disciplinar que, segundo Foucault (2004), produz-se através de diferentes instituições, que têm por função controlar para melhor governar os sujeitos que vivem nessa sociedade. Dentre tais instituições está a escola, marcadamente moderna, produzindo corpos dóceis e úteis na tentativa de disciplinar os sujeitos que ali habitam.

Numa sociedade como a nossa, em que a modernidade nos constitui com suas práticas, faz sentido pensar na manutenção dessa escola a partir de pequenas revoltas todos os dias, problematizando o currículo, as ações docentes, as práticas pedagógicas, etc. Nesse sentido, olhando de um outro ângulo o controle e até mesmo o poder que exerce a escola, é que me afasto das Teorias Críticas em que o poder é visto como algo que corrompe, destrói, mistifica. Uma situação de não-poder, como nos diria Foucault (1995), não existe. "Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade '*sem relações de poder*' só pode ser mera abstração" (FOUCAULT, 1995, p.246, grifo do autor).

Frente a esse entendimento, o poder não é algo a ser vencido ou combatido, mas algo que devemos olhar de uma outra maneira. Esse outro olhar para o poder é dado pela terceira teorização do currículo: as Teorias Pós-críticas.

Há que se colocar sob suspeita todas essas metanarrativas que fizeram, por séculos, acreditarmos que existe uma *verdade verdadeira* do fazer educação de uma forma mais justa, humana e fraterna. Liberdade total? Autonomia

como redenção? Conscientização crítica? Frente a essas questões, e problematizando o edifício teórico que instaurou a Pedagogia Crítica na educação, é que um terceiro conceito de currículo, se é possível chamarmos assim, se produz no campo educacional, amarradas a uma teorização que se convencionou chamar de pós-estruturalismo.

A crítica pós-estruturalista - sabendo que não há uma base onde se agarrar - é sempre móvel e inquieta. A crítica pós-estruturalista - sabendo que não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem *declarações* sobre o que é e sobre como deve ser o mundo - pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que ela diz sobre *como é e como deve ser o mundo*. Como sempre a crítica tradicional responde que derivou suas teorias a partir de pressupostos universais, a crítica pós-estruturalista - justamente porque não aceita de graça os pressupostos universais que o Iluminismo inventou - dá as costas à crítica tradicional. Por isso a crítica pós-estruturalista é uma crítica da hiperdesconfiança, da hiper-suspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, ela é tão incômoda. (VEIGA-NETO, 1996, p.169, grifos do autor).

Questionando as verdades que a Teoria Crítica lança sobre o mundo, as Pós-críticas querem pensar o estranho, o impensado no currículo. Quer pensar problematizando os discursos de redenção e salvação que abarcam todas as teorias pedagógicas que até então foram lançadas na educação. Contenta-se em questionar o currículo, possibilitando algumas brechas que ousem suspeitar das grandes narrativas que constituem o campo da educação. Quem de nós nunca olhou um documento oficial de escola e lá encontrou a tão pretensiosa tentativa de iluminar as consciências, libertar o educando e tornar sua educação mais crítica e participativa?

Mas há que se destacar que a grande virada epistemológica nos estudos curriculares se dá, é certo, das Teorias Tradicionais às Críticas. Apesar de algumas divergências, as Teorias Pós-críticas, em muitos aspectos, dão continuidade aos estudos lançados pelas teorias que as precederam. Essas duas teorizações revelam um novo movimento, o qual propiciou ao currículo estender seus focos, demonstrando que política pedagógica, relações de poder, cultura, subjetividade estão presentes na organização curricular das instituições escolares.

Entendendo as relações de poder entrelaçadas no currículo, as teorias críticas avançaram o entendimento de currículo como um rol de disciplinas. Porém, foram necessários os estudos pós-críticos para que percebêssemos essas relações sociais de poder para além da classe social. O jogo histórico das relações de poder envolve muitas outras questões como raça, etnia, sexualidade. O currículo seleciona conteúdos, valores, culturas reveladoras das marcas de uma sociedade que privilegia o homem branco, cristão, da classe dominante. Nesse sentido, questiona-nos Forquin (1993, p.15):

[...] pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida a "*salvo do esquecimento*", de geração em geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (grifo do autor).

Ainda como oposição à visão funcionalista de currículo, a Teoria Pós-crítica refuta a divisão mais tradicional entre ciência e ideologia e aprofunda a politização do campo social. A neutralidade científica, a imparcialidade, a objetividade, a verdade pura, agora são questionadas e ampliadas. Essas transformações no pensar e no fazer da organização curricular foram possíveis ao combinar as concepções teóricas dos estudos críticos e pós-críticos, compreendendo os processos de poder

e controle, conceituando currículo como espaço cultural de embates políticos e textos poéticos, espaço que assume uma produção de sentido, uma prática de significação, uma prática produtiva, uma prática discursiva.

As questões de saber, poder e identidade, postas por essas teorias, nos demonstram o quão simplificado são os significados das teorias tradicionais. O currículo é muito mais que perguntas como: O que ensinar? Como ensinar? Que caminho trilhar? Quais conhecimentos são válidos? Currículo é documento, identidade, propósitos e práticas que se assumem cotidianamente no pensar e fazer o texto curricular.

Com entendimento, o professor assume uma posição mais humilde diante das questões curriculares. Não mais responsável por apresentar métodos e técnicas do como ensinar, esse profissional pode agora, quem sabe, canalizar suas forças para problematizar o campo educacional como uma arena política, como um espaço de múltiplas práticas e propósitos.

Assumindo essas posições de currículo, possibilita-nos, pelo menos, questionar as verdades cristalizadas por séculos. Anuncia-se então, uma rachadura neste tempo moderno. Mas é importante deixar claro: uma rachadura que se produz dentro da própria epistemologia moderna: uma rachadura que muitos chamam de um tempo pós-moderno. Nele, não existe privilégio de olhares, existem sim, deslocamentos, deslizamentos que começam (ou talvez terminem?) em locais não-científicos. O currículo é, então, produzido por nós, o nosso discurso o constitui. O currículo é uma vontade de verdade.

NO ATRAVESSAMENTO DA PÓS-MODERNIDADE

O anúncio de uma epistemologia possibilitadora de complexidades,

provisoriedades, subjetividades, práxis sociais parece-nos necessário em contextos práticos do currículo escolar, possibilitando a produção científica alicerçada em processos sociais, nos quais a aceitação do senso comum parece imprescindível, compreendendo que somente a aceitação do mundo da ciência torna nossa concepção de mundo ingênua e, no mínimo, simplista. O sagrado e o profano se misturam, cruzam fronteiras. O mundo binário morreu.

Pensar em que tempo estamos me parece ser um questionamento que ainda hoje muitos de nós nos fizemos. Um tempo de ruturas epistêmicas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas. Um tempo em que anunciamos novas maneiras de olhar o mundo, olhar a ciência, olhar a escola, de pensar: o que hoje conta como verdade neste espaço-tempo, neste contexto cultural? Indagar sobre isso é, pelo menos, abrir possibilidades de novos caminhos, de aceitar outras formas de ver o mundo.

Entretanto, muitos de nós, humanos desse movimento contemporâneo, não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza e sem segurança, sem a claridade dada pelas verdades científicas. Isso resulta do fato de termos sido produzidos pelo Paradigma Moderno. Nietzsche nos inquieta ao colocar a vida, não como um argumento fincado na razão, mas como algo que pode ser revisto, re-elaborado, produzido com um outro olhar, não mais com os óculos da Ciência Moderna.

Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver - supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados. A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro. (NIETZSCHE, 2001, p.145).

Rachando as ideias iluministas, colocando sob suspeita a ideia de verdade, demarcando-a

como historicamente produzida, o filósofo vem na contramão de todo um pensamento instituído como verdadeiro no século XIX. Aliás, ele mesmo, em seus escritos, nos relata dizendo estar fora do seu tempo, alguns nascem postumamente (NIETZSCHE, 2003). Dentre esses está Nietzsche que, em seu tempo, pouco foi lido e discutido. Entretanto hoje, é um autor que traz em seus escritos marcas desse outro tempo, desse momento ambíguo e paradoxal em que nos situamos na contemporaneidade.

Assim, a Pós-modernidade, como venho a chamar esse movimento, caracteriza-se, em primeiro lugar, não por um momento histórico, posterior à modernidade. Nietzsche nos dá pistas, desde o século XIX, de um outro olhar para além do mundo científico. Trazendo em seus escritos críticas ao modelo linear da ciência, é possível dizer que é um precursor da pós-modernidade.

Tendo a Modernidade como seu objeto teórico, a Pós-modernidade pretende a rejeição à totalidade, à universalização de saberes, uma das máximas do modelo científico presente no Paradigma da Modernidade. Assim, trago como identificação deste tempo a marca da desconfiança às metanarrativas criadas pela modernidade. Querendo dar conta das explicações do mundo, o Paradigma constituidor da ciência amarrou verdades epistemológicas, posicionando alguns sujeitos mais capazes do que outros (os professores, por exemplo), alguns conhecimentos melhores que outros (a ciência), alguns locais mais privilegiados que outros (a academia, por exemplo), enfim, enumerou e classificou o mundo, dizendo quem e o que era, mais ou menos, dentro dessa comunidade que ditava as regras do saber.

A pós-modernidade não pretende nada além do que dar “adeus às metanarrativas” (SILVA, 1994), a essas grandes verdades. Quer então colocar sob suspeita as verdades absolutas, o único caminho a ser seguido, as regras para ser considerado um saber legítimo. Suspeita então da metalinguagem, daquela linguagem capaz de dizer tudo sobre as coisas. Pergunta-se sobre o que dizem sobre as coisas

e não o que as coisas são. A pós-modernidade põe-se a pensar sobre as coisas, põem-se a pensar sobre a ciência.

Os fundamentos do pensamento moderno ao ser balizado/indagado, nos dá um momento de incertezas e inseguranças. Digo isso pensando no espaço-tempo em que vivemos, em nós como humanos, constituídos a partir dos pressupostos colocados pela modernidade. Pensar que verdades, até então sempre aceitas, podem ser refutadas, que podem existir outras formas de olhar o mundo, são questões que, pelo menos a mim, incomodam. Incomodar no sentido de mexer com nossos saberes tão preocupados com a busca da Verdade.

A crise deste paradigma se apresenta não como um momento findo da modernidade e início da pós-modernidade, mas sim como um momento que se corporifica ao mesmo tempo que a modernidade.

Assim, essa virada epistemológica paradoxal - já que convivemos com dois *ethos* - acontece trazendo consigo uma crise, pois questiona as estruturas que até então eram os sustentáculos de toda nossa maneira de olhar para as coisas. Na medida em que colocamos sob suspeita nossos valores, ideais, utopias estamos produzindo, em nós mesmos, rachaduras em nossas mais sólidas certezas. A crise a que me refiro está relacionada não com a troca de um *ethos* por outro, mas por um olhar avesso a toda produção moderna que nos constitui/constituiu.

Não quero aqui ter um posicionamento linear de pensar a pós-modernidade como uma *salvação* para os problemas apresentados pela modernidade e que, por isso, esse modelo nasce após o fim da estrutura moderna. Não assumo essa posição. Assumo sim a ideia de que concomitante à modernidade, a pós-modernidade vem para aceitar a humildade diante de questões do conhecimento, para aceitar a desconfiança perante nossas verdades mais cristalinas. Estar e pensar o mundo de forma cambiante, uma condição, um enfraquecimento de todos os ideais modernos.

As modificações que traz o pós-moderno referem-se a pequenas revoltas todos os dias. Sem a busca por uma grande revolta e troca radical na maneira de constituir o mundo, a condição pós-moderna carrega consigo muito mais reflexões e indagações a esse espaço-tempo do que uma fórmula de como olhar para as coisas.

Sendo então um espaço heterogêneo, inusitado, complexo, ambíguo para nós, não se torna fácil viver num tempo como esse. Como viver neste mundo? Quais propósitos devemos (ou não) ter neste novo espaço-tempo? Que pensares e fazeres, numa ação supervisora marcada por este movimento de leveza, de incertezas e formas que cada um de nós lhe atribui? Pensar sobre em que tempo estamos, em que tempo vivemos, me parecem ser questionamentos necessários para refletirmos sobre o mundo que, até pouco tempo atrás, era visto como linear, claro e preciso.

A linearidade, a repetição de respostas aos problemas muito próximos se demonstra hoje vulnerável à complexidade do momento vivido por nós. Uma posição humilde e modesta parece ser uma das posturas que ocupamos hoje. Não mais responsável por fornecer respostas a todas as problemáticas apresentadas, os profissionais da Educação se entendem mais limitados, sem angústia de dar conta de explicar o mundo, a educação, as práticas docentes. Lyotard (1993) bem retrata esse movimento irreversível vivido pela complexidade de um mundo em transição.

O que se esboça, assim, como horizonte para o teu século é o crescimento da complexidade na maior parte dos domínios, incluindo os modos de vida, a vida quotidiana. E assim se circunscreve uma tarefa decisiva: tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexos, que se excedem o que a humanidade procura. Essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo, as palavras de ordem simplificadoras, aos pedidos de clareza e facilidade, aos desejos de

restaurar valores seguros. (LYOTARD, 1993, p.103).

Nesse sentido, compreendo a necessidade de colocarmos em suspenso as metanarrativas, os grandes relatos que aprendemos a aceitar, corporificando nossa cultura, nossos pensares e nosso fazeres. Essa rutura não é tranquila para nenhum de nós. Ela é, antes de tudo, uma condição que se coloca presente em nossas vidas, constituindo transformações, colocando-nos em ambiguidade diante dos saberes ditos verdadeiros.

A produção desses paradigmas traz para a arena de discussão a constituição de um tempo paradoxal, marcado pelos diálogos entre modernidade e pós-modernidade, entendendo a verdade como produção nossa e não como algo dado, acabado, pronto para ser descoberto por quem seja capaz de fazê-lo.

CONCLUSÃO

Com tudo isso, não se pretende com a pós-modernidade dar um fim à modernidade, mas questionar a todos nós sobre as verdades consagradas por séculos. Ao contrário do que fez a modernidade, colocando-se exclusivamente como a única forma possível de se chegar aos conhecimentos, a pós-modernidade assume um caráter mais modesto: o que conta como verdades hoje? Quais condições para validação da verdade?

Nessa perspectiva, o currículo abandona as reações estáticas e conservadoras, na busca da transição e da movimentação de rede. Assume, pois, posições mais modestas em suas ações cotidianas. Problematicando as ações docentes no currículo, o professor pode agora olhar para as estratégias curriculares como um discurso que gera saber, poder, identidade. E que pode gerar prazer.

As condições da Pós-modernidade se apresentam através de mudanças microfísicas no olhar sobre as coisas, inquietações acerca

da redenção, prometeísmo, práticas progressistas marcadas pelos ideários de educação. Colocarmo-nos em uma condição de humildade, de vigilância epistemológica, em que a vigilância intelectual do modernismo se assumia como limitada e perplexa, diante de suas tarefas mais singelas. Como fazer? Não sei... Essa não foi, e nem é, a minha preocupação ao produzir um texto como esse. A discussão está lançada! A problematização sobre as ações cotidianas no campo curricular está fervilhando. Como fazer e como agir são perguntas um tanto moderna para nos preocuparmos em responder com pretensões universais, que caibam em todas as práticas curriculares. Compartilho com Nietzsche o entender sobre os labirintos traçados por cada caminho, que são construções de cada um de nós, enquanto sujeitos produzidos nesse espaço-tempo de incertezas pós-modernas.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. Eu nunca gostei de perguntar por caminhos - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e um perguntar foi todo o meu caminhar - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho". O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 2002, p.152).

REFERÊNCIAS

- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado as crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2002.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, TT. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.161-175, 1996.

Recebido em 29/9/2008 e aceito para publicação em 15/7/2009

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO ESTÁGIO

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN INTERNSHIPS

Maria de Fátima Barbosa ABDALLA¹

RESUMO

O presente estudo pretende analisar a relação teoria e prática no campo do estágio sob diferentes perspectivas. A primeira parte trata do embate teórico sobre o campo do estágio, destacando a inadequação de como ele é tratado na formação inicial e apontando para a necessidade de que se articule como prática de reflexão. A segunda discute a problemática política, apresentando as formas de regulações do estágio (as disposições legais que estruturam o seu campo) e as implicações desta política curricular na cultura do estágio interiorizada, para pensá-lo no âmbito epistemológico e metodológico. Considerando-se alguns limites e possibilidades para ressignificar a relação teoria e prática, compreende-se que ela só se concretiza se fizermos do estágio um projeto de formação de professores que possibilite ampliar a problematização do trabalho docente, das práticas profissionais e a transformação pessoal/profissional dos estagiários.

Palavras-chave: Estágio. Limites e possibilidades. Relação teoria e prática.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the relationship between theory and practice in internships. The first part deals with the theoretical resistance regarding internships; it highlights how inappropriately the subject is treated in initial training and points to the need to articulate it as a reflection of practice. The second part discusses the political problematic, demonstrating how internships are regulated (the legal provisions that structure the issue) and the implications of regulations for curricular policy. It analyzes the issue from epistemological and methodological standpoints. By considering some limits and possibilities that bring new meaning to this relationship, we conclude that it can only take

¹ Professora Doutora, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos. R. Dr. Carvalho de Mendonça, 144, 3º andar, 11070-906, Santos, SP, Brasil. E-mail: <mfabdalla@uol.com.br>.

place if the internship becomes a teacher qualification project, it must enhance discussion about the teachers' routine, about professional practices, and the personal/professional transformation of interns.

Keywords: *Internship. Theory and practice limits and possibilities. Relation between.*

INTRODUÇÃO

A lógica na qual me coloco não é a da condenação ou da denúncia política, sim a da interrogação epistemológica: interrogação epistemológica fundamental, porque dirigida à própria postura epistêmica, aos pressupostos inscritos no fato de retirar-se do mundo e da ação no mundo para pensá-los. (BOURDIEU, 1997, p.202).

O propósito deste texto é o de examinar em que aspectos a problemática da relação teoria-prática nos ajuda a colocar, como nos diz Bourdieu, uma *interrogação epistemológica* para discutir o campo do estágio nas Licenciaturas.

De início, reconheço que a temática não é fácil, porque envolve uma postura epistêmica, que não pode deixar de incluir questões que se movem no terreno da legislação, das políticas de formação de professores, assim como aquelas relativas às práticas educacionais.

Parece-me que, de fato, existe uma diversidade de perspectivas para tratar de dar sentido/significado à articulação teoria-prática, considerando o campo do estágio. Nesta discussão, pretendo fazer, primeiro, um breve inventário de como foi se desenvolvendo o embate teórico sobre esta questão, definindo alguns desafios e proposições a respeito.

Em um segundo momento, destaco a problemática política, como ponto de partida para análise do campo do estágio, assinalando as “disposições” legais, que dão a gênese e a estrutura deste campo - as formas de regulação - e as implicações desta “política curricular” na cultura interiorizada do estágio, anunciando, assim, as problemáticas epistemológica e

metodológica a serem enfrentadas neste campo.

Por fim, busco discutir qual o sentido da articulação teoria-prática no interior dos estágios dos Cursos de Licenciatura, de modo a apontar alguns de seus limites e possibilidades, tendo em vista o contexto de trabalho e a transformação pessoal/profissional dos estagiários. Procuo, assim, consideradas as limitações, dar concretude à questão proposta, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a temática.

DO EMBATE TEÓRICO SOBRE O CAMPO DO ESTÁGIO: DA TRANSVERSALIDADE DAS QUESTÕES

Antes, é preciso situar o *corpus* assim constituído no interior do campo ideológico de que faz parte, bem como estabelecer as relações entre a posição deste *corpus* neste campo e a posição ao campo intelectual do grupo de agentes que o produziu. (BOURDIEU, 1998a, p.186).

É impossível negar que parte significativa dos enormes problemas com que a educação básica brasileira vem se debatendo, há décadas, deve-se, certamente, à questão da formação de professores, realizada nos diferentes cursos de Licenciatura. Como aponta Pereira (2006, p.57), são inúmeros os desafios destes Cursos, entre eles, coloca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática “refletido na separação entre o ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação

acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola”.

Procuo, aqui, circunscrever este problema da relação teoria e prática no campo do estágio, procurando focar, ainda que brevemente, quais os desafios que estão colocados nos diferentes estudos e pesquisas que tratam deste *corpus* em questão.

Uma preocupação fundamental, colocada por diferentes autores (FREITAS, 1996; BRZEZINSKI, 1998; GATTI, 2000; KULCSAR, 2001; PICONEZ, 2001a; PIMENTA; LIMA, 2004; BARREIRO; GEBRAN, 2006; BURIOLLA, 2006; PEREIRA, 2006; PIMENTA, 2006), tem sido a inadequação de como o estágio é tratado na formação inicial, revelando, ainda, que pouco tem contribuído para atuação de professores na educação básica, apesar de alguns investimentos na área.

Piconez (2001b) destaca, por exemplo, que as orientações do estágio “têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola”. E, neste sentido, há um distanciamento entre a teoria e a prática, que não possibilita reflexões que possam dar suporte ao trabalho do professor no cotidiano escolar.

Uma outra questão enunciada por Piconez (2001b, p.20) é a própria desvalorização do estágio pelos “agentes pedagógicos” e alunos envolvidos na formação, que não atribuem “valor e significado aos Estágios Supervisionados, considerando-os, muitas vezes, simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação”.

Além disso, Kenski (2001, p.40) aponta para algumas dificuldades em relação à prática dos estágios: 1º ser desvinculado das atividades *praticadas* pelos alunos durante o curso; 2º a falta de clareza do professor-supervisor na condução dos estágios, para uma adequada formação do “futuro” professor; 3º propostas de estágio fundamentadas em “atividades esparsas”, que não partem da discussão com os estagiários, quando seria fundamental, a

elaboração de um “projeto - de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estagiário” para dar sentido ao campo do estágio.

Quando se aponta para algumas propostas de estágio que o tornem significativo, Fazenda (2001, p.56) acentua que se deve pensar no estágio de forma integrada com as outras disciplinas do curso a que está atrelado. Ou seja, “pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador”.

Uma outra proposição, enfatizada por vários autores Piconez (2001b), Fazenda (2001), Kenski (2001), Kulcsar (2001), Pimenta e Lima (2004) e Barreiro e Gebran (2006) é a de que o estágio se articule como prática de reflexão, e possa esclarecer e aprofundar a relação dialética teoria e prática. Nesta direção, indicam que é fundamental a prática de pesquisa no desenvolvimento dos estágios supervisionados, de forma a integrar o estagiário em situações reais vividas e nos processos decisórios dos diferentes agentes pedagógicos.

Ainda em relação aos estágios, Gatti (2000) afirma que, apesar dos redirecionamentos dados, eles continuam se apresentando como “pontos críticos”, pois sua programação e controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática e a supervisão ineficaz, não havendo acompanhamento direto e nem orientação no local do estágio, entre outros aspectos. E quando a autora se refere à importância de uma unidade nas relações entre teoria e prática (a nossa questão central), acentua que seria preciso uma “nova postura metodológica”, revelando que “esta só se consolida com uma visão de contexto e com o delineamento de projetos de ação, os quais implicam uma espécie de filosofia de ação” (p.56).

Para Bourdieu (1997, p.10, grifos meus), esta *filosofia de ação*, chamada às vezes de *disposicional*, seria aquela que atualizaria as “potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação”. Uma filosofia que teria como “ponto

central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (*do habitus*)”.

A partir destes estudos, buscamos focar a articulação *teoria e prática* no campo do estágio - o *corpus* em questão, tendo em vista a problemática política que o *estrutura objetivamente*, e a epistemológica e metodológica, que são incorporadas pelos professores e estagiários no processo de formação, dando sentido/significado (ou não) à relação teoria-prática. Nesta ótica, creio que é possível compreender, como nos mostra Bourdieu (1998b, p.34), “a lógica específica das inumeráveis confrontações, todas diferentes, mas todas igualmente necessárias, em referência à posição relativa dos agentes envolvidos nas relações de força que se estabelecem, em um dado momento [...]”. Um pouco desta lógica que está por detrás do campo do estágio será revelada a seguir.

DA PROBLEMÁTICA POLÍTICA: UM PONTO DE PARTIDA PARA RECONHECER O CAMPO DO ESTÁGIO

O capital político é uma forma de capital simbólico, *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* (grifos do autor) ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa - ou a um objeto - os próprios poderes que eles lhes reconhecem. (BOURDIEU, 1998c, p.187)

Por detrás das denominações *capital político*, *capital simbólico*, *crédito*, *crença* e *reconhecimento*, sugeridas por Bourdieu, na epígrafe acima, está em jogo, aqui, o que estamos entendendo e *reconhecendo* como *campo do estágio*, tendo em vista, especialmente, a problemática política, que envolve “inúmeras operações de crédito”. Dentre as quais, sublinham-se as que podem contribuir para a compreensão do que consideramos campo do estágio: as formas de regulações do estágio supervisionado (as “disposições” legais), que

anunciam a articulação teoria-prática; e as implicações desta “política curricular”. Política esta, que, definida pelas “disposições legais”, conforme aponta Gimeno Sacristán (1998, p.107), “prescreve certos mínimos e orientações curriculares”, em que “se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo”.

Operam-se, assim, mecanismos e/ou “operações de crédito”, como nos diz Bourdieu (1998c, p.188), que parecem “produzir o *credo* (grifos do autor), a crença, a obediência”, estabelecendo formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado, política e administrativamente, em um momento determinado.

As formas de regulações: gênese e estrutura do campo de estágio

Em relação a este aspecto, ressalta-se, conforme Barreiro e Gebran (2006, p.55), que as proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, no geral, e, em particular, relativas ao campo de estágio, implicaram uma série de regulamentações: a Res. CNE/CP nº 1/99 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação/ISEs; o Decreto Lei nº 3276/99 (BRASIL, 1999c), que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto Lei nº 3554/2000 (BRASIL, 2000); o Parecer CNE/CES nº 970/99 (BRASIL, 1999b), que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores; o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, entre outras.

No tocante à articulação *teoria e prática*, este Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) destaca que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. Reforça a ideia da prática como componente

curricular, ou seja, “como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (p.22).

Ainda, com relação aos estágios, a proposição inicial do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) foi alterada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001b), estabelecendo como critérios: 1) ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional; 2) estar de acordo com o próprio projeto e se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação; 3) necessidade de existir um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas-campo, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

A seguir, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c, p.10) enfatiza que o estágio curricular supervisionado é outro componente do currículo obrigatório, que se integra à proposta pedagógica do curso de licenciatura em questão, e que o mesmo se efetiva a partir da segunda metade do respectivo curso. Indica que o estágio deve ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com o trabalho acadêmico, pois é o “momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. Reconhece-se, assim, como “operação de crédito” a articulação teoria-prática.

A Res. CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), com base nos Pareceres CNE/CP nºs 9/2001 e 27/2001, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação

plena, define os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Em relação ao estágio curricular supervisionado, destaca, em seu art. 13, os seguintes aspectos: 1) será realizado em escola de educação básica, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino; 2) deverá ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso; e 3) será avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A Res. CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), respaldada no Par. CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, especificando que será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

[...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2001c, p. 16).

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, o Par. CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), e, depois, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), ao definir as Diretrizes

Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecem uma nova concepção e organização curricular para o curso, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, dispondo 2800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. No que se refere ao Estágio Supervisionado, o Parecer ainda estabelece que “deverá ser realizado ao longo do curso, em Ed. Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional [...], gestão dos processos educativos [...], de modo a assegurar aos graduandos experiência do exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares...” (p.10).

As “disposições legais” orientam, assim, “operações de crédito”, que dão forma não só ao campo do estágio, mas a uma “filosofia de ação” e/ou “política curricular”, pois definem novas concepções, organização e estruturação para os cursos de formação de professores. Mas quais seriam, de fato, as implicações destas regulações para a filosofia de ação e/ou política curricular para a cultura do estágio que se quer ou se está interiorizando? Como se dá, então, a articulação teoria-prática? Há possibilidade de ressignificá-la, assumindo uma nova “postura epistêmica e metodológica”?

DA PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA À METODOLÓGICA: COMPREENDENDO AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ESTÁGIO

As intenções descritas nas inúmeras “disposições legais” mostram, nas palavras de Canário (2005, p.93, grifos meus), que a lógica da reforma é diferente da lógica da inovação, e, por isso, é muito difícil construir um processo que institua transformações. Para ele, “as

reformas impostas *de cima* produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores”. Por outro lado, continua Canário (2005, p.93), “as inovações construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício para se multiplicarem e percorrermos, em sentido inverso, o sistema educativo”, pois permanecem confinadas a um estatuto periférico, assim como seus professores. A reforma designa, então, uma lógica de mudança *instituída*, estabelecendo separação entre os que a concebem e os que a aplicam. Enquanto a *inovação* faz parte de uma lógica de mudança *instituinte*, designando processo de mudança endógeno à escola, em que existe “coincidência” ou “relação” próxima entre os que “concebem, decidem e executam”.

Nesta perspectiva, há, ainda, segundo Canário (2005, p.95), pelo menos, dois problemas a serem enfrentados. O primeiro é “o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações nas escolas”. O segundo é “o da passagem do terreno *experimental* (grifos do autor) para a generalização ao conjunto das escolas”, pois “a reforma não produz mudanças *reais*, mas apenas *potenciais*, ou seja, normativos e protótipos de inovação”. Só há, então, mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas. Entendemos, ainda, junto com Canário (1994, p.49), que a inovação é o “princípio estratégico de pensar globalmente e agir localmente”. Então, o que isso quer dizer para a nossa análise? A filosofia de ação e/ou política curricular, enunciada pelas inúmeras “disposições legais”, surtiu efeitos na “cultura interiorizada do estágio”?

Para conduzir esta discussão, e na tentativa de mostrar quais são as implicações desta *filosofia de ação e/ou política curricular* do estágio, tendo em vista a relação teoria e prática, buscaremos refletir, um pouco mais profundamente, sobre o significado do estágio como *campo de conhecimento*, conforme apontam Pimenta e Lima (2004, p.29, grifos meus), de forma a “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade instrumental”.

Neste sentido, apontamos para algumas questões: o estágio vem dando conta de articular a teoria e a prática? Ou perguntando de outra forma: a teoria vem oferecendo subsídios para a compreensão da prática? A análise da prática, que se faz no estágio, possibilita a construção teórica?

Para encontrar algumas respostas, parece-nos oportuno, junto com Gimeno Sacristán (1999, p.19), esclarecer que o problema das relações entre teoria e prática “constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa”. Aqui, no nosso caso, buscar explicar quais são as concepções que estão dando suporte ao estágio nos cursos de Licenciatura e como elas vêm apontando (ou não) para a articulação teoria e prática. Trata-se de pensar o campo do estágio sob o ponto de vista epistemológico e metodológico.

Em relação à problemática epistemológica, Pimenta e Lima (2004, p.35) revelam que existem diferentes concepções do estágio: 1º) o estágio é visto como observação da prática, limitando-se à sala de aula e sem análise do contexto escolar. Espera-se, então, do estagiário a elaboração e a execução de aulas-modelo, dentro de uma perspectiva da prática como “imitação de modelos”; 2º) o estágio entendido como a “hora da prática”, relacionado ao “como fazer”, às técnicas, ao desenvolvimento de habilidades específicas, ao preenchimento de fichas de estágio, fortalecendo o “mito das técnicas e metodologias”, na perspectiva da prática como “instrumentalização técnica”; 3º) o estágio superando a separação teoria e prática, como “atividade teórica de conhecimento e intervenção na realidade”; e 4º) o estágio desenvolvido como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Nessa classificação, Pimenta e Lima (2004) nos alertam que o estágio articula a teoria e a prática, quando é desenvolvido como uma atividade teórica de conhecimento, possibilitando a intervenção na realidade, e quando se trata o estágio como pesquisa *na* e *para* a realidade

pesquisada. Isso significa que a teoria aparece integrada com a prática pela ação dos sujeitos envolvidos no estágio, que têm possibilidade de problematizar a realidade vivenciada, confrontá-la com outros campos de conhecimento e a própria formação.

Quanto à problemática metodológica, Pimenta e Lima (2004, p.133) afirmam que o “estágio pode caminhar da *metodologia como recurso* à *metodologia como postura*” (grifos das autoras), se forem considerados “os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão.”. Com esta “postura”, Pimenta e Lima (2004, p.134) indicam uma proposta metodológica para o estágio, fundamentada em três pilares: “a análise da prática docente, a relação teoria-prática e o trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade.”

Esses “pilares de análise” poderiam introduzir aquela “nova postura metodológica”, apontada por Gatti (2000), caso sejam delineados “projetos de ação”, que impliquem uma “filosofia de ação”.

Como ainda dizem Pimenta e Lima (2004, grifos dos autores), estes projetos poderiam abranger as seguintes dimensões: *pedagógica*, envolvendo o currículo, alunos, práticas pedagógicas, avaliação, metodologias de ensino e aprendizagem, conduta dos alunos, entre outros; *organizacional*, abordando questões administrativas e financeiras, relações com os órgãos dos sistemas de ensino, composição das turmas, horários, projeto político-pedagógico, órgãos de gestão, biblioteca, recursos em geral, recreação e outros; *profissional*, compartilhando questões em torno da formação e desenvolvimento profissional; e *social*, tratando da comunidade, cidadania, poder político e social, entre outros. Dimensões que possam explicitar, então, o *como*, o *porquê* e o *para que* da prática educativa, conforme já foi mencionado por Gimeno Sacristán (1999, p.19). Mas para que estes projetos de ação, de pesquisa, de pesquisa-ação e formação

se desenvolvam no campo do estágio, será preciso que se atribuam a eles finalidades de ação, garantindo os meios e os recursos necessários para sua concretização.

Entre as características definidas, parte-se do princípio de que o estágio pode se constituir como um campo de conhecimento e/ou “espaço de aprendizagens e saberes”, afirmam Barreiro e Gebran (2006, p.87), desde que “as atividades *tradicionais* de observação, participação e regência (docência)” sejam “redimensionadas numa perspectiva investigativa e reflexiva”. E se for, sobretudo, fortalecida a articulação teoria e prática. Nessa direção, a teoria estará oferecendo, efetivamente, subsídios para a compreensão da prática, e a própria análise que se fizer da prática possibilitará uma construção teórica; tornando, assim, o estágio um exercício de reflexão sobre o sentido/significado desta relação. Ou seja, ele seria um *meio*, como diria Bourdieu (1998c, p.118), de “explicar mais completamente a *realidade*”, logo, de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjetivistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o pensamento pode manifestar-se como sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários, já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares. (BOURDIEU, 1998a, p.214).

Na breve digressão realizada, apontei para estudos e pesquisas que apresentam alguns pontos críticos e/ou dificuldades em relação à prática dos estágios supervisionados. Ao mesmo tempo, anunciei, junto com outros autores, proposições que revigora estes estágios, porque assumem novas posturas epistêmicas, metodológicas e políticas, ressignificando a relação teoria-prática.

Desejo, ainda, como diria Bourdieu (1998a, p.214), manifestar o pensamento “como sentimento da liberdade e da improvisação”, de forma a apontar alguns limites e possibilidades para ressignificar a relação teoria e prática no campo de estágio e na formação de professores.

Aponto como limites desta articulação: a) falta de adequação entre a teoria que dá suporte à formação inicial e as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica; b) a falta de preparo dos professores supervisores, que, muitas vezes, limitam as aspirações dos estudantes, desvalorizando os estágios; c) as propostas dispersas e fragmentadas de estágio; d) a não integração do estágio como as demais disciplinas do currículo de formação de professores; e) a falta de articulação entre a instituição formadora e as escolas-campo; e f) não considerar o estágio, no âmbito legal, como campo de conhecimento.

Nesta ótica, estão implícitas duas ordens de problemas: a que decorre da “disposição legal”, redimensionando formas de regulações do estágio; e as implicações desta política curricular na cultura interiorizada, no âmbito epistemológico e metodológico, como vimos. Estes pontos revelam, também, algumas possibilidades para que se dê a articulação teoria-prática, na medida em que se fornece um espaço para ampliar a problematização do trabalho docente, das práticas profissionais que o concretizam e a transformação pessoal/profissional dos estagiários.

De forma mais específica, importa levar em conta como possibilidades da articulação teoria-prática, no campo de estágio, os seguintes aspectos: a) considerar o estágio como prática de reflexão e de pesquisa, de modo a integrar o estagiário em situações reais; b) articular o estágio com as outras disciplinas do curso, em um projeto coletivo; c) reforçar a ideia da prática como componente curricular, como uma dimensão do conhecimento; d) reafirmar a existência de um projeto de estágio planejado e avaliado pela escola de formação inicial e as escolas-campo, como orienta o Par. CNE/CP nº 27/2001; e) assegurar aos graduandos a

experiência do exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, conforme Par. CNE/CP nº 5/2005; f) desenvolver uma filosofia de ação e/ou política curricular, que busque atribuir um estatuto epistemológico ao estágio, tratá-lo como campo de conhecimento, de ação, de pesquisa e de formação de professores; e g) desenvolver, ainda, uma postura metodológica para os estagiários e professores formadores, a fim de dar sentido à profissão docente.

Ou seja, superar os limites apontados anteriormente pode ser uma maneira de se ressignificar a articulação teoria-prática no "curso das aprendizagens escolares", como nos diria Bourdieu (1998a, p.214). Porém, é preciso compreender que esta relação só se concretiza se fizermos do estágio um projeto de formação de professores que possibilite intervir e gerar novas práticas: possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, I.M.; GEBRAN, R.A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.127-144.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de out. 1999a, Seção 1, p. 50
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 970, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2006.
- BRASIL. Decreto Lei nº 3276/99, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de dezembro de 1999, p. 4, Seção 1.
- BRASIL. Decreto Lei nº 3554/2000, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao §2º do artigo 3º do Decreto nº 3276/99, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 ago 2000. Seção 1, p.1,
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001a. Seção 1, p.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6., alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001b. Seção 1, p.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001c. Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar 2002a. Seção 1, p.8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar 2002b. Seção 1, p.9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 maio 2005. Seção 1, p.10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R.V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R.L.L.; GEBRAN, R.A. *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p.161-174.

BURIOLLA, M.A.F. *Estágio supervisionado*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CANÁRIO, R. Eco: um processo estratégico de mudança. In: D'ESPINEY, R.; CANÁRIO, R. *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: I.I.E., 1994. p.33-69.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

FAZENDA, I.C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.53-62.

FREITAS, H.C.L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

GATTI, B.A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KENSKI, V.M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.39-51.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.63-74.

PEREIRA, J.E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001a.

PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001b. p.15-32.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S.G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

Recebido em 10/11/2008 e aceito para publicação em 21/7/2009

**RUMOS DO MOINHO
CONSERVAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS E QUALIDADE DE
VIDA: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO
FORMAL**

***RUMOS DO MOINHO
NATURAL RESOURCES CONSERVATION AND QUALITY OF LIFE:
AN INFORMAL ENVIRONMENTAL EDUCATION EXPERIENCE***

**Sônia Regina da Cal Seixas BARBOSA¹
João Luiz de Moraes HOFFEL²
Almerinda Antonia Barbosa FADINI²
Jussara Christina REIS^{3,5}
Micheli Kowalczyk MACHADO^{4,5}**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre de que forma projetos de educação não formal, como a Educação Ambiental, que visam melhorar a qualidade de vida de comunidades locais, podem contribuir para o envolvimento destas na conservação de Áreas de Proteção Ambiental. Procura-se, desta maneira, refletir sobre uma experiência de educação ambiental, através do Programa de Intervenção Socioambiental - Agentes Locais de Sustentabilidade - realizado durante o ano de 2007, no Bairro Rural do Moinho, no município de Nazaré Paulista, Áreas de Proteção Ambiental, do Sistema Cantareira, São Paulo. Essa experiência está vinculada às pesquisas que estão sendo desenvolvidas na região e que contam com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (processos n. 03/08432-5; 06/55919-5 06/61505-9 e

¹ Doutora, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, Universidade Estadual de Campinas. R. dos Flamboyants, 155, Cidade Universitária, 13083-970, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.R.C.S. BARBOSA. E-mail: <srcal@unicamp.br>.

² Professores Doutores, Centro de Estudos Ambientais, Sociedades e Naturezas, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP, Brasil.

³ Mestranda Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília. Marília, SP, Brasil.

⁴ Mestranda em Ecologia Escola de Agronomia Luiz e Queiroz, Universidade de São Paulo. Piracicaba, SP, Brasil.

⁵ Professoras, Centro de Estudos Ambientais - Sociedades e Naturezas, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP, Brasil.

06/60366-5). O propósito deste programa foi estimular a participação da comunidade na busca por autonomia na geração de renda, na conquista de uma melhor qualidade de vida e em uma sustentabilidade sócio-ambiental e cultural. A área considerada, para a realização do projeto, foi o Bairro do Moinho, e o público-alvo foi sua comunidade residente, com aproximadamente quinhentos habitantes. No entanto, estima-se que os beneficiários diretos foram cinquenta pessoas e indiretos, a população total, já que se buscou através deste projeto estimular a organização e participação como forma de mudança social para toda a localidade.

Palavras-chave: APA do Sistema Cantareira. Educação ambiental. Identidade. Qualidade de vida.

ABSTRACT

*This article aims at analyzing how informal educational projects, such as environmental education, that seek to improve the quality of life of local communities, can contribute to their involvement in the preservation of Environmental Protected Areas. The article reflects on an experient on environmental education - through the Socio-environmental Intervention Program – Local Agents for Sustainability – that took place in 2007, at the Moinho Rural District, in the municipality of Nazaré Paulista, Cantareira System Environmental Protected Areas, São Paulo. This experient is related research that is being developed in the area with support by the São Paulo State Research Fund (Processes number 03/08432-5, **06/55919-5**, 06/61505-9 and 06/60366-5). The purpose of this program was to encourage community participation in their struggle for autonomy in income generation, better quality of life and social-environmental and cultural sustainability. The project took place at the Moinho District and the target population was the community residents, approximately 500 people. It is estimated, however, that 50 people benefited indirectly, the project focused on stimulating community organization and participation as a means to achieve social change.*

Keywords: Cantareira System EPA. Environmental education. Identity. Quality of life.

INTRODUÇÃO

A disponibilidade dos recursos naturais e sua conservação têm orientado o interesse na elaboração de diversas políticas públicas, destacando-se, entre elas, a criação de Unidades de Conservação (COMISSÃO MUNDIAL..., 1991; BRASIL, 2000; STAHEL, 2002).

No Brasil, as Unidades de Conservação (UC's) foram criadas com o objetivo de minimizar os impactos ambientais causados pela ocupação desordenada em áreas com características naturais e culturais singulares, assim como para difundir na sociedade a importância da preservação e conservação (SÃO PAULO..., 2000).

Dentre as diversas Unidades de Conservação, pode-se destacar a Área de

Proteção Ambiental (APA). De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) adota-se para APA o conceito:

[...] de uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas e tem como objetivo básico proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais. (BRASIL, 2000, p.17).

Desta forma, em uma Área de Proteção Ambiental, a legislação impõe um maior controle e restrições no que se refere ao desenvolvimento de atividades econômicas, consideradas

potencialmente degradantes. No entanto, o fato de serem mantidas as atividades produtivas pode levar a conflitos de uso, se não houver uma participação dos diferentes atores sociais envolvidos, na busca por novas práticas econômicas adequadas a esta realidade (WELLS; BRANDON, 1992; PRIMACK, 1998; HOEFFEL; MACHADO; FADINI, 2005).

Neste contexto, as Áreas de Proteção Ambiental foram criadas com o intuito de conservar a natureza e promover a qualidade de vida da população, porém, seu maior desafio é compatibilizar seus objetivos com as atividades econômicas do local. Na análise de Côrte (1997), a categoria APA é implantada sob caráter de correção e contenção da degradação ambiental. Segundo o autor, para controlar o processo de degradação já existente, é necessário exercer sobre o espaço um conjunto de ações de planejamento e gestão ambiental, e não apenas transformar a área em APA. Portanto, o planejamento e a gestão dessas unidades são fatores primordiais para que os objetivos dessa categoria de unidades de conservação sejam efetivados.

Deste modo, o Planejamento Ambiental Participativo pode tornar-se um instrumento necessário para concretizar os objetivos da APA, pois promove a participação da comunidade local, buscando respostas concretas à sociedade que vive e produz na região.

O Planejamento Participativo busca também motivar a comunidade, tendo em vista seu engajamento no processo de desenvolvimento e implantação da APA, através de novas alternativas e oportunidades capazes de ampliar sua qualidade de vida e conservar a biodiversidade, além de propiciar o gerenciamento dos conflitos existentes e potenciais. (BRASIL..., 2001, p.38).

Para gerir uma APA, é necessário exercer sobre ela um conjunto de ações políticas, legislativas e administrativas para que, partindo

da realidade atual, se possa atingir um novo cenário, uma nova identidade, segundo objetivos pré-estabelecidos (BRASIL..., 2001). Isso implica em um gerenciamento que aplicará soluções ambientalmente adequadas, para minimizar tais impactos, o que poderá resultar em conflitos de interesses, determinando que a gestão ambiental não seja pacífica, pois, “incita discussões e conflitos a partir do momento em que ela se defronta com o desafio crucial de integrar os diversos interesses e inserir a dimensão ambiental em processos decisórios privados e em políticas governamentais”. (CABRAL; SOUZA, 2002, p.45).

A categoria APA, apesar de ter sido inspirada nos parques naturais de alguns países europeus, possui características peculiares, pois seus objetivos de criação não se igualam a nenhum tipo de UC existente no mundo (CABRAL; SOUZA, 2002). Os autores apontam que essa categoria:

Constitui um instrumento da política ambiental interessante do ponto de vista sócio-econômico, por caracterizar-se como área de desenvolvimento sustentável, na qual as atividades humanas devem ser exercidas com responsabilidade, no sentido de permitir a integridade e a manutenção da qualidade ambiental do referido espaço, em dimensão, intra e intergeracional. (CABRAL; SOUZA, 2002, p.43).

Contudo, implementar e gerenciar o uso e ocupação desses espaços torna-se um verdadeiro desafio, em face da coexistência de propriedades públicas e privadas a serem submetidas ao mesmo regime de proteção (FUNDAÇÃO..., 2003). De acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (BRASIL..., 2001, p.27), o principal desafio dos interessados na APA será desenvolver e manter uma cultura organizacional que promova trabalhos em equipe com a comunidade, objetivando a capacitação dos atores, a produção de bens e serviços, de modo

a minimizar os impactos dessa produção sobre os recursos naturais.

É importante ressaltar, ainda, que em seu modelo de gestão as APA's:

Apresentam heterogeneidade de situações, demonstrando uma capacidade positiva de se adequar a diferentes contextos: trata-se de uma UC democrática na concepção e na gestão, envolve áreas/regiões carentes em termos sociais e econômicos, guarda potencial para um "outro" desenvolvimento, sendo inequívoca a obrigação do Estado em diminuir as disparidades regionais socioeconômicas. (FUNDAÇÃO..., 2003, p.56)

Deste modo, o processo de planejamento e gestão deve considerar os aspectos ambientais, culturais e sócio-econômicos existentes no local, para que a unidade possa, de fato, alcançar seus objetivos. Ressalta-se, desta forma, que não existe um modelo de gestão específico, que possa ser aplicado para todas as unidades de conservação dessa categoria, devido às diversidades regionais do país, havendo a necessidade de se adaptar o modelo às experiências bem sucedidas de outras APA's, a sua realidade. Outro aspecto a considerar é a importância da regulamentação da unidade de conservação, pois todo seu procedimento resulta em um instrumento que auxilia no planejamento e gestão da APA.

Quanto às formas de gerenciamento participativo de APA's, a Fundação O Boticário de Proteção à Natureza (FUNDAÇÃO..., 2003), propõe a "Gestão Compartilhada", a qual envolve mais de uma entidade no gerenciamento da UC, como por exemplo, a gestão via Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), nas quais os aspectos legais são de responsabilidade exclusiva do órgão executor, embora este deva tomar decisões conjuntamente com a OSCIP; a "Gestão Integrada", geralmente ocorre quando a área da UC abrange vários municípios ou estados, e partilham responsa-

bilidades buscando consenso nas decisões e recursos financeiros, para a realização de ações de manejo e de gerenciamento, os consórcios intermunicipais são um exemplo desse tipo de gestão e a "Gestão através de Parcerias", isto é, gerenciar em cooperação, sendo que o Estado e demais setores da sociedade civil buscam o bem comum, a favor dos objetivos públicos, cabendo ao Estado administrar técnica e juridicamente a UC, supervisionando e monitorando ações executadas pela outra parte.

Percebe-se que todas as formas de gestão partem do mesmo princípio: a parceria entre a sociedade civil e o poder público de forma equilibrada, visando somar forças para um gerenciamento ambiental e social mais justo, contudo, a escolha da forma de gestão deve basear-se na realidade local e regional em que a unidade se encontra. As parcerias podem ser estabelecidas para a realização de várias atividades ou compreender uma atividade específica como: educação ambiental, pesquisa, vigilância, ecoturismo, contratação de pessoal, gerenciamento da unidade, treinamentos, suporte técnico, entre outras, além da possibilidade de repasse, pelo Estado, de recursos financeiros à instituição parceira (FUNDAÇÃO..., 2003).

É preciso atentar para o fato de que, ao se estabelecerem parcerias, também existem riscos potenciais, como o não cumprimento das atividades previstas, a possibilidade de haver conflitos de interesses pessoais e institucionais e, ainda, conflitos gerados pelo não esclarecimento sobre os objetivos dessas parcerias (FUNDAÇÃO..., 2003). Portanto, é necessário realizar um estudo/investigação sobre os possíveis parceiros, para conhecer sua metodologia de trabalho, seus princípios, entre outros aspectos e, ao estabelecer a parceria, explicitar quais as expectativas sobre o trabalho a ser realizado.

Outra questão importante a considerar é que a gestão ambiental não se restringe apenas à implementação da unidade de conservação, mas a todo o processo, ou seja, desde o estabelecimento/criação da área a ser protegida, passando pela implementação, pelo moni-

toramento, até a sua revisão/avaliação. Estas diferentes etapas envolvem o Plano de Manejo, o Diagnóstico e o Zoneamento Ambiental, que são importantes instrumentos de gestão e permitem identificar e estabelecer áreas prioritárias para a conservação e preservação.

Na regulamentação das APA's está previsto, pelo SNUC (BRASIL..., 2000), a existência de um Conselho Gestor, seu principal fórum de participação, tanto no planejamento quanto na gestão da unidade, onde estarão inseridas a sociedade civil e as diferentes esferas administrativas do setor público (FUNDAÇÃO, 2003).

O SNUC (BRASIL..., 2000) define também o Plano de Manejo como um instrumento técnico, fundamentado nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, estabelece o zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da unidade. É um instrumento imprescindível para a gestão da APA, pois é o resultado de todo o processo de planejamento da área a ser protegida. Mais que um documento técnico, o plano de manejo pode ser compreendido como o processo de articulação das ações propostas pelos diferentes agentes sociais que interagem em um determinado espaço (SÃO PAULO..., 2003), objetivando o manejo dos recursos de forma sustentável.

Todas as atividades a serem desenvolvidas na APA deverão respeitar as normas do plano de manejo e pode-se dizer que é "a lei da UC, de modo que nada pode ser realizado sem que nele esteja previsto" (FUNDAÇÃO..., 2003, p.39). Assim, esse documento deve ser elaborado de acordo com as reais necessidades e os objetivos da unidade a ser protegida.

O Plano deve compreender a área total da APA, para que possa minimizar ou prevenir os impactos ambientais. Deve estar embasado em estudos sócio-ambientais, que propiciem o conhecimento da dinâmica e das tendências gerais da área, tendo em vista estabelecer

diretrizes de gerenciamento da unidade para regularizar o uso e ocupação do solo, visando o desenvolvimento sustentável. É composto pelo diagnóstico ambiental da APA, que tem por objetivo fornecer dados que possibilitem conhecer a dinâmica ambiental e sócio-econômica da unidade, e a partir desses dados estabelecer o zoneamento ambiental da área, visando à elaboração do zoneamento ambiental e a implantação de programas de gestão, com o acompanhamento do Conselho Gestor (SÃO PAULO..., 2003).

O Zoneamento Ambiental, segundo Cabral e Souza (2002, p.27), visa "*o planejamento adequado do espaço territorial*" que possibilite compatibilizar a convivência dos seres que o habitam com as atividades nele exercidas, "por meio de identificação das suscetibilidades (vocações) e restrições ambientais". Essa é a fase que requer maior cuidado quanto à sua elaboração, considerando os objetivos da APA, não podendo ser tão rígida a ponto de que os moradores não consigam desenvolver suas atividades econômicas de subsistência, e nem tão flexível que permita o desenvolvimento econômico sob uma visão desenvolvimentista, colocando a conservação do meio ambiente em risco.

O Zoneamento torna-se um importante instrumento para agilizar o processo de licenciamento e fiscalização, direcionar a implantação de empreendimentos, bem como orientar a população local e usuários, através da Educação Ambiental, quanto à apropriação de seus atributos naturais. Esse processo visa à conservação dos atributos sócio-ambientais da APA e promover o uso sustentável de seus recursos naturais e garantir a melhoria da qualidade de vida da população. Para tanto, são estabelecidas normas e diretrizes para orientar a conservação do meio ambiente em sua totalidade e mitigação dos impactos gerados pelo processo de ocupação (SÃO PAULO..., 2003). Nesse sentido, a Educação Ambiental representa um essencial instrumento para envolver as comunidades, bem como desenvolver programas de uso sustentado dos recursos

naturais e, ainda, apresenta-se como a melhor alternativa para prevenção de conflitos entre sociedade e ambiente. Possibilita também o adequado manejo e gestão da UC e viabiliza a utilização dos recursos naturais de forma sustentável, promovendo a qualidade ambiental e de vida da população. Deste modo, o planejamento participativo torna-se um instrumento necessário para concretizar os objetivos da APA, pois valoriza o conhecimento da população local e motiva a sua participação (FUNDAÇÃO..., 2003; SÃO PAULO..., 2003; SANTOS, 2004), já que busca “respostas concretas à sociedade que vive e produz na região.” (BRASIL..., 2001, p.38).

Envolver as comunidades nas decisões, nas responsabilidades e na autonomia, é uma tarefa que exige tempo, especialmente quando se trata de uma APA já existente, pois muitas vezes a população local não tem conhecimento sobre o seu papel na conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida, principalmente quando a realidade encontrada representa grandes restrições na área em que vivem, devido à implementação da unidade de forma imposta. E, ademais, é importante conhecer a área em questão, especialmente a estrutura social local, a história e a percepção dos moradores sobre o meio em que vivem, para que se possa propor uma intervenção que respeite a sua cultura e que, conseqüentemente, motive e possibilite a conservação da biodiversidade, sempre em parceria com a comunidade.

Deste modo, incentivar a participação das comunidades locais no processo de planejamento torna-se imprescindível, assim como a de todos os interessados na APA, como o órgão responsável pela criação da UC, usuários dos recursos naturais, prefeituras, ONG's, instituições de pesquisa e demais setores ou instituições que integram seu contexto político, sócio-econômico e cultural (FUNDAÇÃO..., 2003).

Para Castro e Canhedo (2005), a participação de atores e grupos sociais da população é de extrema relevância, devido à complexidade da questão ambiental e, deste

modo, a educação é o melhor caminho, pois visa proporcionar condições para as pessoas adquirirem e compartilharem novos conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem a intervenção de forma mais participativa nos processos decisórios.

Ademais, a junção do conhecimento científico e popular é considerada por alguns autores como uma nova possibilidade de inclusão social. A partir da educação ambiental pode-se criar *de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios* (BRANDÃO, 1999, p.9). Sendo esse o maior desafio no contexto de participação, pois a população brasileira em geral sempre foi submetida, historicamente, por processos sociais repressivos de longos anos e que, por estes motivos, impediram-na de manifestar e de fazer valer seus direitos (CASTRO; CANHEDO, 2005).

IDENTIDADE E HISTÓRICO SÓCIO-AMBIENTAL E CULTURAL DA COMUNIDADE DO BAIRRO RURAL DO MOINHO

O Bairro Rural do Moinho está inserido na Região Bragantina e na Sub-bacia Hidrográfica do Ribeirão do Moinho, Nazaré Paulista (SP). Este bairro apresentava, de acordo com os dados setoriais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007), 133 domicílios ocupados e 95 de uso ocasional, caracterizando-o como um bairro-dormitório (os moradores saem para trabalhar na cidade e voltam para dormir/uso esporádico), e também de segunda residência, destinado ao lazer turístico de final de semana. Devido às dificuldades de delimitação pelo censo municipal, este bairro foi integrado parcialmente no Setor 23 (INSTITUTO..., 2007), o que significa uma população superior aos 476 habitantes, mencionados por este órgão para o ano de 2000.

Acredita-se que o Bairro do Moinho tenha uma formação quase que simultânea ao

povoamento do município, em meados do Século XVIII. No entanto, como não se tem, até o momento, um histórico oficial, é necessário apoiar-se em evidências construídas, como é o caso de um casarão estilo colonial, em cuja arquitetura consta a inscrição com a data de 1895, e as capelas espalhadas pelas antigas propriedades, as quais caracterizam os momentos de muita religiosidade em que o bairro se apoiou (FADINI, 2005).

Estudos do modo de vida e das características históricas, sócio-econômicas, ambientais e culturais dos antigos moradores residentes ainda neste bairro, denotam que se trata de uma população que ainda mantém traços de uma sociedade rústica e/ou caipira. Deste modo, o Moinho, assim como outros bairros rurais da Região Bragantina, abrigou um bolsão de cultura caipira que manteve durante muito tempo suas tradições preservadas, devido ao isolamento da área e de uma composição familiar, religiosa, econômica, de trabalho, amizade e de lazer⁶ que consolidava a base de sobrevivência sócio-cultural deste povo.

A organização social estruturou-se em torno de uma produção agrícola familiar, com características de subsistência⁷, através de plantações de milho, arroz, feijão, alguns pés de café, cana, pastagens, eucalipto e produção de carvão. Historicamente, estas culturas foram ocupando as áreas verdes, devastando a Mata Atlântica, esgotando o solo, assoreando os rios e extinguindo a fauna local⁸. Nos dias atuais, algumas dessas culturas agrícolas se mantêm,

porém com menor intensidade, devido ao alagamento de parte de suas terras para a construção do Reservatório do Rio Atibainha, que integra o Sistema Cantareira de Abastecimento de Água.

Estas transformações ocorridas no Bairro do Moinho vêm se refletindo numa constante desestruturação do alicerce cultural no qual esta sociedade, durante muito tempo, se apoiou. Ribeiro (2003) retrata a marginalização à qual a maioria da população caipira paulista foi se submetendo, devido às mudanças ocorridas nos períodos econômicos, sobretudo da cana-de-açúcar e do café, perdendo suas terras para o latifúndio agroexportador, sendo encarado como um resistente ao engajamento no colonato e tendo que abandonar compulsoriamente o seu modo tradicional de vida. Para este autor, "as instituições básicas da cultura caipira desintegraram-se ao impacto da onda renovadora representada pelas novas formas de produção agrícola e pastoril de caráter mercantil" (RIBEIRO, 2003, p. 392).

Embora, em todos os períodos históricos, os impactos sócio-ambientais e culturais tenham sido significativos, a população tradicional residente nos bairros rurais bragantinos conseguiu manter algumas características do modo de vida dos seus antecedentes caipiras. Isto se deve, principalmente, ao fato da Região Bragantina e da porção nordeste do Estado de São Paulo, terem sido consideradas, durante muito tempo, atrasadas em relação a outras áreas que se sobressaíam economicamente⁹. Devido à

⁶ Para Ribeiro (2003, p. 385), a vida rural caipira equilibrava, satisfatoriamente, quadras de trabalho continuado e de lazer, permitindo atender às carências frugais e até manter os enfermos, débeis, insanos e dependentes improdutivos. Condiciona também o caipira a um horizonte culturalmente limitado de aspirações, que o faz parecer *desambicioso* e imprevidente, ocioso e vadio. Na verdade, exprime sua integração numa economia mais autárquica do que mercantil que, além de garantir sua independência, atende à sua mentalidade, que valoriza mais as alternâncias de trabalho intenso e de lazer, na forma tradicional, do que um padrão de vida mais alto, através do engajamento em sistemas de trabalho rigidamente disciplinado.

⁷ Candido (2003, p. 57) aponta que foi o povoamento disperso, herança do bandeirismo nômade, que favoreceu a manutenção de uma economia de subsistência, constituída dos elementos sumários e rústicos próprios do seminomadismo. Segundo Candido (2003: p. 59), para o caipira, a agricultura extensiva, itinerante, foi um recurso para estabelecer o equilíbrio ecológico: recurso para ajustar as necessidades de sobrevivência à falta de técnicas capazes de proporcionar rendimento maior da terra. Por outro lado, condicionava uma economia naturalmente fechada, fator de preservação duma sociabilidade estável e pouco dinâmica.

⁸ Candido (2003, p.57) destaca o quadro desolador, descrito por Saint-Hilaire, da agricultura extensiva do caboclo (caipira) brasileiro, com base na queimada: aproveitamento do terreno de mata, degradação da capoeira, destruição de novas matas. Estas práticas, ainda que em menor escala, devido às restrições legais, continuam presentes nos bairros rurais.

⁹ Ribeiro (2003, p.392) ressalta que uma comunidade caipira que conserva as formas tradicionais de sociabilidade é, hoje, uma sobrevivência rara, confinada às áreas mais remotas e menos integradas no sistema produtivo.

dificuldade de acesso a estas localidades, criou-se uma economia interna que, embora não fosse considerada como importante sob o ponto de vista nacional, possuía uma dinâmica própria que conferia uma integração e um mercado de subsistência local.

De todos os períodos econômicos, a inundação das terras produtivas dos bairros rurais de Nazaré Paulista, entre eles o do Moinho, para a construção do Reservatório do Rio Atibainha¹⁰, foi o mais traumático, tanto para os que foram obrigados ao deslocamento compulsório¹¹ como para aqueles que ficaram. Rodrigues (1999, p. 142) retrata que, em muitos momentos da memória do sitiante deslocado, falar da represa é falar da terra que perderam, que era boa e produzia o sustento da família. Para a autora, quando falam de comida, como uma categoria da sua vida de sitiante, estão pensando nela de forma inter-relacionada com outras coisas, como terra, trabalho e família, formando uma unidade no discurso da memória da perda, isto é, como categorias temporalmente estruturadas.

A comunidade que ainda reside no Bairro do Moinho também vem enfrentando, até os dias atuais, os impactos provocados pelo alagamento de grande parte de suas áreas produtivas. Em seu cotidiano, acompanha a saída dos mais jovens em busca de trabalho nas zonas urbanas dos municípios circunvizinhos, em especial, Nazaré Paulista, Bom Jesus dos Perdões, Atibaia e Guarulhos, e vivencia a saudade dos que foram embora. Os membros dessa comunidade convivem com o receio de morarem sozinhos, a

insistência na prática de uma agricultura de subsistência em áreas inadequadas, de declividades acentuadas ou nas várzeas do ribeirão, a necessidade de empregarem-se na produção de eucalipto e carvão e/ou de caseiros em chácaras e, até mesmo, como última opção para a maioria, a venda da propriedade.

É importante somar às mudanças ocorridas neste período a construção, e posterior duplicação, da Rodovia D. Pedro I e a proximidade com a Rodovia Fernão Dias, distante apenas 25km, as quais facilitaram o acesso a esta área, provocando um crescimento populacional desordenado e o parcelamento do solo (LIMA *et al.*, 2003). Posteriormente, com a implantação das Áreas de Proteção Ambiental dos Rios Piracicaba/Juqueri-Mirim Área II e a do Sistema Cantareira, as exigências protecionistas aumentaram tornando-se mais restritivos os tradicionais usos das terras.

A junção dos aspectos geográficos do Bairro do Moinho, caracterizados pelo seu relevo acidentado, mantendo ainda remanescentes de Mata Atlântica em seus topos (embora com a presença ainda de pastos e reflorestamentos); a localização privilegiada, devido ao acesso facilitado por estas importantes rodovias; o fato de estar situado às margens do Reservatório do Rio Atibainha; a proteção parcial da vegetação devido às exigências das APA's vêm, nos últimos anos, caracterizando o bairro como uma área de ocupação turística mais intensiva, em decorrência da construção de chácaras de recreio, hotéis, pousadas e do turismo náutico.

Verifica-se que todas estas transformações sócio-econômicas, culturais e

¹⁰ A Represa do rio Atibainha está localizada bem próxima à sede do município de Nazaré Paulista. Circunda parcialmente o núcleo da cidade, quase que o transformando em uma ilha, constituindo uma barreira geográfica e legal à ocupação humana e ao crescimento urbano, por limitar a área disponível para novas construções. Foi planejada pela extinta Companhia Metropolitana de Águas de São Paulo (COMASP), com o objetivo de suprir a demanda por abastecimento de água da cidade de São Paulo, através de quatro grandes sistemas de abastecimento para o estado: Juqueri, Guarapiranga, Alto Tietê e Billings. O sistema Juqueri constituiu-se em quatro grandes reservatórios construídos nos rios Juqueri, Atibainha, Cachoeira e Jaguari, formando o complexo de represas que se denominou Sistema Cantareira de Abastecimento (Rodrigues, 1999).

¹¹ Rodrigues (1999) utiliza esse termo na pesquisa desenvolvida em sua dissertação de mestrado, sobre o estudo da memória dos sitiante que foram deslocados compulsoriamente de suas terras, devido ao alagamento para a construção da Represa do rio Atibainha.

ambientais vêm ocorrendo de forma rápida e autoritária, já que, na busca por um desenvolvimento econômico regional, os gestores governamentais, incentivados pelo capital privado, não consideram os valores, percepções e memórias da população local, e nem tampouco a identidade que possuem com o lugar de vivência construída no decorrer do tempo histórico. Esta realidade reflete-se na expropriação da propriedade familiar¹² e dos valores agregados a esta (MARTINS, 1991).

As propriedades rurais tornaram-se o que Martins (1991, p.55) denomina como terras de negócio. Através da venda para os novos proprietários, perde-se a posse e todo um modo de vida, perdendo-se a terra de trabalho¹³. Estes novos donos frequentemente contratam os antigos proprietários para trabalharem como caseiros nas terras que foram transformadas em chácaras, as quais ocupam o entorno da represa, desrespeitando, em sua maioria, as exigências legais de recuo e uso do solo, práticas estas que, contraditoriamente, eram e ainda são proibitivas para os moradores tradicionais.

Neste contexto a comunidade do Bairro do Moinho vem, devido à ausência de incentivos governamentais, vivenciando problemas como analfabetismo, baixa qualificação profissional e ausência de estímulos para envolver-se em novas perspectivas futuras de geração de renda. Apesar disso, verifica-se, a partir de trabalho de intervenção que vem sendo desenvolvido, que esta mesma comunidade vem buscando uma maior participação e organização, através do envolvimento em projetos sócio-ambientais desenvolvidos no bairro, cujos objetivos são a busca de uma autonomia econômica e uma melhor qualidade de vida e ambiental.

De acordo com Fadini (2005), esta busca de articulação comunitária se deve ao fato de que esta população, mesmo com todo o processo de (des) construção dos aspectos sócio-econômicos, ambientais e culturais, ainda mantém um sentimento para com o bairro, como o lugar de vivência, demonstrando uma intensa relação topofílica e de identidade local, que se reflete nas ações em que os mesmos estão envolvidos.

UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA: AGENTES LOCAIS DE SUSTENTABILIDADE

Há aproximadamente seis anos vem ocorrendo pesquisas acadêmicas e trabalhos de intervenção sócio-ambiental pelo Centro de Estudos Ambientais – Sociedades e Naturezas da Universidade São Francisco¹⁴ junto à comunidade do Bairro do Moinho. Esta área foi selecionada, por ter passado por diversas transformações ambientais que desarticularam o modo de vida comunitário e abalaram as perspectivas de melhoria de vida, como já mencionado no item anterior. Em 2007 um conjunto de organizações governamentais e não governamentais atuantes no Bairro do Moinho uniram esforços para o desenvolvimento do projeto de intervenção social e de extensão universitária “Rumos do Moinho – Cidadania e Sustentabilidade Sócio-ambiental”. Este trabalho teve como suporte as ações multidisciplinares do Programa Agentes Locais de Sustentabilidade, cujo objetivo foi o de estimular a participação da comunidade na busca por uma autonomia na geração de renda, na conquista de uma melhor qualidade de vida e em uma sustentabilidade sócio-ambiental e cultural. A área considerada para a realização do projeto foi todo o Bairro do Moinho, e o público-alvo foi toda a comunidade residente no

¹² Para Martins (1991), a propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho de outrem; é propriedade direta de instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha. Não é propriedade capitalista; é propriedade do trabalhador.

¹³ Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho (MARTINS, 1991, p.55). Nos dias atuais, no Bairro do Moinho, apenas alguns continuam trabalhando em suas próprias terras, a maioria passou de proprietário a empregado.

¹⁴ Os projetos de pesquisas em andamento na região contam com apoio da FAPESP, e estão sendo coordenados por HOFFEL et al. (2003, 2005 e 2006), FADINI (2006 e 2006 a) e BARBOSA & HÖFFEL (2006). Os projetos de intervenção social coordenados por HOFFEL e FADINI (2005 e 2006) são: 1. Moinhos D'Água e 2. Rumos do Moinho.

bairro, com aproximadamente quinhentos habitantes. No entanto os beneficiários diretos foram cinquenta pessoas, durante o ano de 2007, e indiretos a população total, já que se buscou através deste projeto estimular a organização como forma de mudança social para toda a localidade.

Neste sentido as etapas deste programa consistiram em dar continuidade aos fóruns de discussões que ocorreram no local¹⁵ e aos processos de ensino-aprendizagem que se realizam na escola do bairro. Este processo de ensino-aprendizagem adotou como tema transversal o meio ambiente, buscando contemplar os inúmeros e complexos desafios políticos, ecológicos, sociais, econômicos e culturais presentes na área de estudo, sendo seu maior objetivo a conquista da melhoria na qualidade de vida, autonomia de geração de renda e sustentabilidade sócio-ambiental. Ocorreu mediante as seguintes etapas metodológicas:

1. identificação das aspirações da população local e também das potencialidades da equipe de trabalho em corresponder a estes anseios, alimentando as etapas seguintes.

2. criação de um núcleo de formação básica, cujo objetivo é o fortalecimento da formação cidadã do indivíduo e a preparação para autogeração de renda. Neste sentido foram ministrados os cursos: *Comunicação e Expressão, Saúde e Qualidade de vida e Empreendedorismo e Associativismo*.

3. criação de um núcleo de formação profissional, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho e, conseqüentemente, a autonomia na geração de renda. Os cursos oferecidos são: *Turismo e Meio Ambiente; Turismo Rural; Artesanato; Agricultura Orgânica; Educação Ambiental; Cozinha Artesanal; Informática Básica e*

Tratamento e Manufatura de Eucalipto e outros produtos agrícolas. Cabe enfatizar que em todas as etapas houve o envolvimento dos pesquisadores docentes, dos assistentes de pesquisa, e, também, da comunidade local e regional.

Os procedimentos adotados ocorreram a partir de oficinas temáticas, como estratégias metodológicas com enfoque participativo, interdisciplinar e multidisciplinar, onde todos os envolvidos atuaram de forma sistêmica em cada etapa da elaboração do Programa de Extensão de Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade. As discussões sobre o programa e a consolidação das parcerias iniciaram-se em meados de 2006 e, no período de Abril a dezembro de 2007, os cursos vinculados ao núcleo de formação básica foram ministrados. A escolha desses cursos foi realizada coletivamente pela comunidade junto com os coordenadores do projeto e equipe, em fóruns de discussão.

Os cursos do núcleo de formação básica foram ministrados por voluntários, alunos e professores da Universidade São Francisco e de outras Instituições de Ensino e Pesquisa e Extensão, bem como Instituições Governamentais e Não Governamentais da região: representantes da Secretaria do Meio Ambiente - Programa Mata Ciliar; Universidade da Luz - UNILUZ de Nazaré Paulista; EMBRAPA - Setor de Meio Ambiente - Agroecologia; SABESP; Prefeitura de Nazaré Paulista (SP), ONG SIMBIOSE, UNICAMP, CATI.

Esses fóruns da equipe de trabalho ocorreram mensalmente e simultaneamente com a comunidade para aprofundar as discussões sobre o andamento do programa. Os cursos ocorreram mediante um calendário compatível com as possibilidades dos profissionais e da comunidade. Durante a implantação das etapas, esperava-se formar agentes multiplicadores,

¹⁵ Os fóruns de discussões foram as estratégias metodológicas utilizadas para aproximar a comunidade e permitir um contato entre moradores, pesquisadores e todos os demais envolvidos no projeto. Aconteciam através de encontros mensais, que possibilitaram uma abertura para o início de identificação dos problemas do bairro e dos moradores, e aconteceram durante todo o processo, também permitindo promover uma avaliação das atividades e ajustes necessários ao bom funcionamento do projeto. O local escolhido foi um sítio, no bairro Cuiabá de Cima, ao lado do bairro Moinho, de propriedade de uma das voluntárias do Programa.

estimulando o exercício da autonomia desta comunidade e facilitar o processo de transformação do Bairro do Moinho, sem desconsiderar sua cultura e possibilitando a geração de novas alternativas econômicas mais sustentáveis do ponto de vista sócio-ambiental.

Deste modo, este programa visou incentivar a comunidade a estabelecer uma relação de causa e consequência dos problemas ambientais, discutir questões, fixar prioridades, tomar decisões, exercer sua representatividade, buscando um modelo de vida de forma sustentável e possibilitando a construção da autonomia na geração de renda. Acredita-se que a busca por um modelo de vida sustentável é uma tarefa bastante complexa e só será possível por meio da sensibilização, através de processos educativos que valorizem as diversidades cultural e natural, para que se possa implantar um planejamento e gestão ambiental que visem atingir os objetivos de conservação de uma Área de Proteção Ambiental e de reconstrução da identidade da comunidade.

QUALIDADE DE VIDA, SUSTENTABILIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Qualidade de vida é uma busca incessante do ser humano. O mesmo que buscar saúde, trabalho e felicidade. O ser humano tem buscado alcançá-la enquanto uma metáfora, ao direito que julga legítimo, de ser feliz e de desfrutar dos prazeres que o capitalismo prometeu. Nesse sentido qualidade de vida, em muitos contextos, aproxima-se do ter, do possuir bens materiais. Essa constatação permite repensar o próprio sentido de realidade social, onde ainda persiste desigualdade social, ausência de um projeto político que envolva, efetivamente, compromisso social, principalmente com os mais desfavorecidos; violência social que se exterioriza em vários espaços coletivos, degradação e dilapidação dos recursos naturais de forma intensa como nunca houve na história da humanidade e decisões sobre formas coletivas de caminhos para a sustentabilidade social.

Esse aspecto é preponderante para ultrapassar a complexidade social atual, o abandono das causas sociais e a decomposição dos quadros sociais que fazem triunfar o indivíduo dessocializado, fragmentado em múltiplas realidades, mutante e submisso a todas as publicidades, a todas as propagandas e às imagens da cultura de massas (TOURAINÉ, 2007), envolvido com os projetos do ter e não do ser, e totalmente imerso aos apelos do capitalismo global. E, sem capacidade de reconhecer e distinguir as reais carências e necessidades individuais e coletivas, e aquelas que precisam ser construídas coletivamente, ficam imersos na busca incessante dos prazeres imediatos e individuais.

Nesse processo, o indivíduo necessita e busca melhorar suas condições objetivas e subjetivas de vida, mas, no entanto, a qualidade de vida almejada transforma-se exclusivamente em necessidades materiais, movimentando todas suas ações e muitas delas são dissociadas da realidade social e ambiental em que está imerso. Para o êxito da conquista de uma qualidade de vida possível, não só para o indivíduo, mas principalmente para o coletivo, deve-se considerá-la como resultado complementar de dimensões subjetivas e objetivas, materiais e abstratas que estão presentes nas necessidades e carências humanas (BARBOSA, 1998; MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000; PACIONE, 2003).

Desta forma, qualidade de vida, foi, no desenvolvimento das atividades, entendida através de três eixos principais. Um primeiro eixo diz respeito à satisfação e ao acesso a bens básicos como educação, transporte, emprego, alimentação, saneamento ambientalmente adequado, serviço de saúde, etc., e à qualidade do acesso a esses bens, como sistemas de educação e saúde eficientes e que atinjam seus objetivos; sistema de transportes coletivos satisfatórios; alimentação e salários condizentes com as necessidades do indivíduo e de sua família. O segundo eixo diz respeito ao acesso aos bens fundamentais para complementação da vida dos indivíduos como cultura; lazer;

relações afetivas e sexuais plenas; relações familiares fundamentais; relação com a natureza; relações plenas com o trabalho. E, por último, o terceiro eixo, denominado de bens ético-políticos, por compreender o acesso às informações que dizem respeito à vida do cidadão, colocadas de forma clara e objetiva, a participação política e o envolvimento nas causas coletivas, participação na gestão local da vida cidadina e a cidadania (BARBOSA, 1996, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim alguns aspectos devem ser mencionados. Baseado na experiência realizada, através de uma experiência concreta de educação não formal (GADOTTI, 2005; GOHN, 2006), onde se privilegiou a construção da participação social e a melhoria da qualidade de vida (possível) da comunidade, pode-se considerar que os objetivos propostos foram alcançados. Primeiro porque os participantes envolveram-se totalmente no Programa, participando ativamente das atividades e ações propostas. Segundo, as decisões de atividades a serem realizadas, com o objetivo de autonomia econômica e social, mas com a preservação ambiental e cultural da comunidade, tornaram-se orientadoras de todas as ações e, por último, o programa, através de suas ações sócio-educativas, contribuiu no processo de formação/consolidação da Associação do Bairro, pois a sua busca para a sustentabilidade ambiental se reflete nos seus objetivos e propostas de ações, que têm como prioridade a mobilização da comunidade como um todo, para a prática de ações que minimizem os impactos sócio-ambientais no local.

No entanto, não se pode deixar de mencionar que a autonomia na geração de renda, visando à sustentabilidade ambiental, ainda seja incipiente, embora a Associação de Moradores do Moinho já seja uma realidade. Apesar de não terem conseguido alterar totalmente as práticas de subsistência, como o cultivo de eucalipto, que ainda é a principal atividade econômica. Ao mesmo tempo não conseguiu introduzir técnicas

de manejo menos impactantes. Por outro lado, algumas pessoas (jovens e mulheres), com base nos cursos que foram realizados, se mostraram dispostas e interessadas em investir em novas alternativas econômicas, através de ações em seu cotidiano como artesanato, por exemplo, mesmo que ainda não tenham conseguido envolver um número suficiente de pessoas que tivessem o mesmo objetivo. Todavia, o grande aspecto positivo, com relação à geração de renda, foi o despertar de um olhar para novas alternativas econômicas menos degradantes, que provou despertar grande interesse nas mulheres e nos jovens do Bairro do Moinho, sendo possível destacar a formação de equipes profissionais para o plantio de mudas nativas em áreas de preservação permanente que necessitam ser recuperadas.

A melhoria da qualidade de vida dos moradores se reflete, especialmente, em aspectos relacionados ao saneamento básico, pois grande parte dos membros da Associação instalou fossa séptica em suas residências e acaba por incentivar os demais moradores a solicitarem a sua implementação. Outras questões relacionadas ao conhecimento sobre os tipos de doenças e de seus tratamentos, a importância da utilização de ervas medicinais, dieta alimentar, entre outros, contribuíram para a mudança de alguns hábitos relacionados à alimentação, e para a valorização de ações que alguns já desenvolviam, como cultivo de horta e utilização de ervas medicinais. Desta forma, a busca da sustentabilidade ambiental para o local se reflete nos objetivos e nas propostas de ações da Associação, que tem como prioridade a mobilização da comunidade como um todo para a prática de ações que minimizem os impactos sócio-ambientais no local. Por fim, acredita-se que somente o acompanhamento das ações no tempo poderá concretizar os resultados do Programa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.R.C.S. Qualidade de vida e ambiente: uma temática em construção. *In*: BARBO-

- SA, S.R.C.S. (Org.). *A Temática ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do NEPAM*. Campinas: Unicamp, 1998. (Textos NEPAM, Série Divulgação Acadêmica; 4).
- BARBOSA, S.R.C.S. *Qualidade de vida e suas metáforas: uma reflexão sócio-ambiental*. 1996. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- BARBOSA, S.R.C.S.; HÖEFFEL, J.L.M. *Qualidade de vida e complexidade social na APA Cantareira, SP: um estudo sobre degradação socio-ambiental e subjetividade*. São Paulo, 2006. Projeto de Pesquisa Fapesp (processo n. 06/60366-5).
- BRANDÃO, C.R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. *Lei n.º 9.985/2000 de 18 de julho de 2000 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação*. Brasília: Imprensa Oficial, 2000.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Roteiro metodológico para gestão de área de proteção ambiental, APA*. Brasília: IBAMA, 2001.
- CABRAL, N.R.; SOUZA, M.P. *Área de proteção ambiental: planejamento e gestão de paisagens protegidas*. São Carlos: RiMa, 2002.
- CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- CASTRO, M.L.; CANHEDO Jr., S.G. Educação ambiental como instrumento de participação. In: PHILIPPI Jr, A.; PELICIONI, M.C. *Educação ambiental e sustentabilidade*. Barueri: Manole, 2005. p.401-411.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- CÔRTE, D.A. *Planejamento e gestão de áreas de proteção ambiental: enfoque institucional*. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.
- FADINI, A.A.B. *Sustentabilidade e identidade local: pauta para um planejamento ambiental em sub-bacias hidrográficas da Região Bragantina*. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.
- FADINI, A. A. B; HÖEFFEL, J.L.M. *Mulheres da APA Cantareira: reflexos da construção do sistema Cantareira na identidade e no modo de vida local*. São Paulo: Fapesp, 2006. Projeto de Pesquisa Fapesp (processo 06/55919-5).
- FADINI, A. A. B; HÖEFFEL, J.L.M. SUAREZ, C. *Parcerias ambientais: diagnóstico turístico e propostas de educação ambiental em Vargem/SP - Fases I e II*. São Paulo: Fapesp, 2006. Projeto Fapesp Políticas Públicas (processo 06/51790-8).
- FUNDAÇÃO O Boticário de Proteção à Natureza. *Gerenciamento de áreas de proteção ambiental no Brasil*. Curitiba: Guapyassú, 2003.
- GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf> Acesso em: 30 mar. 2009.
- GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, 2006.
- HOEFFEL, J.L.M.; FADINI, A.A.B. *Trajetórias do Jaguar: um estudo na APA do Sistema Cantareira*. São Paulo: Projeto Fapesp (processo no. 2003/08432-5), 2003.
- HOEFFEL, J.L.M.; FADINI, A. A. B. *Trajetórias do Jaguar: a complexidade sócio-ambiental no reservatório dos Rios Jaguar/Jacareí*. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON

ENVIRONMENTAL PLANNING AND MANAGEMENT. *Proceedings*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005. p.1-16. CD-Rom.

HOEFFEL, J.L.M.; MACHADO, M.K.; FADINI, A. A. B. Múltiplos olhares, usos conflitantes concepções ambientais e turismo na APA do Sistema Cantareira. *Olam*, Rio Claro, v.7, n.1, p.119-145, 2005.

HOEFFEL, J.L.M.; FADINI, A.A.B; LIMA, F.B.; MACHADO, M.K. Trajetórias do Jaguar: períodos históricos e educação ambiental. Alterações ambientais na Região Bragantina-São Paulo. *Humanitas*, Campinas, v.9, n.1, p.5-14, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados demográficos*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2007.

LIMA, F.B.; MACHADO, M.K., FADINI, A.A.B.; HOEFFEL, J.L.M. Caminhos do Moinho: um estudo no Bairro do Moinho, Nazaré Paulista-SP. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55., 2003, Recife. *Anais...* Recife: SBPC, 2003.

MARTINS, J.S. Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: *EXPROPRIAÇÃO e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1991. p.43-60.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

PACIONE, M. Urban environmental quality and human wellbeing: a social geographical

perspective. *Landscape and Urban Planning*, Glasgow, UK, v.65 (issues 1-2), p.19-30, 2003.

PRIMACK, R. *Essentials of conservation biology*. Sunderland: Sinauer, 1998.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RODRIGUES, C.M.C. *Águas aos olhos de Santa Luzia: um estudo de memória sobre o deslocamento compulsório de sítiantes em Nazaré Paulista (SP)*. Campinas: Unicamp, 1999.

SANTOS, R. *Planejamento ambiental: teoria e prática*. São Paulo: Oficina de textos, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. *Atlas das unidades de conservação ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo: SMA, 2000.

SÃO PAULO. Secretária de Estado do Meio Ambiente. *Roteiro metodológico para implementação da gestão integrada das áreas de proteção ambiental*. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, 2003. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br>. Acesso em: 23 de agosto de 2008.

STAHEL, A.W. *Tempos em crise: a base temporal das contradições da modernidade*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TOURAINÉ, A. *Um novo paradigma Para compreender o mundo de hoje*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WELLS, M.; BRANDON, K. *People and parks*. Washington: The World Bank, 1992.

Recebido em 13/4/2009 e aceito para publicação em 2/7/2009

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

CONCEPTIONS AND PRACTICE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS

Fabiana Panetto de ALMEIDA¹
Rosa Maria Feiteiro CAVALARI²

RESUMO

Neste artigo apresentamos parte de uma pesquisa realizada com professores de Ciências que elaboraram e desenvolveram projetos de Educação Ambiental, buscando identificar as concepções de Educação Ambiental e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses projetos. Foram sujeitos desta pesquisa três professoras de três escolas públicas de Ensino Fundamental e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas, observações das práticas pedagógicas e análise documental dos projetos. Os resultados revelaram que as diferentes concepções de Educação Ambiental permearam o discurso, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas. Pode-se afirmar que só haverá concretização dos projetos se os professores participarem do planejamento e da elaboração das propostas de Educação Ambiental, tendo em vista que a estrutura, o funcionamento das Escolas Públicas e a fragmentação do currículo escolar impõem determinados obstáculos à prática pedagógica da Educação Ambiental nas Escolas Públicas Estaduais.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Professores. Projetos.

ABSTRACT

In this article we presented part of a research carried out with science teachers who proposed and developed environmental education projects. The two main goals were to identify environmental

¹ Professora da Rede Estadual de São Paulo. R. Getúlio Vargas, 507, Centro, 13870-100, São João da Boa Vista, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F.P. ALMEIDA. E-mail: <fpabiologa@gmail.com>.

² Professora Doutora, Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo Temático Educação Ambiental, Instituto de Biociências da Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP, Brasil.

education conceptions and to describe the educational practices developed in these projects. The study focused on three teachers from three elementary public schools. Data collection was done through interviews, observations of the pedagogic practice and documental analysis of the projects. Results revealed that the different conceptions of environmental education shaped the discourse and practice. It is safe to say that the projects will only be successful if the teachers participate in planning and development of proposals for environmental education. The structure, the operation of public schools, and the fragmentation of the school curriculum pose certain barriers to the practice of environmental education in the state public schools.

Keywords: *Interdisciplinary. Teachers. Projects.*

INTRODUÇÃO

Recentemente, com o agravamento das consequências das alterações provocadas na natureza, começa-se a pensar na contribuição da educação, tanto do ponto de vista do desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente a respeito dessas alterações em um determinado contexto histórico, como também na possibilidade de preparar os indivíduos para o desenvolvimento de atitudes de proteção e conservação.

Sendo a escola um espaço privilegiado para a discussão das questões ambientais, e tendo em vista a forte tradição escolar pautada na compartimentalização dos conteúdos curriculares, a tentativa de desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental no contexto escolar é extremamente relevante, na medida em que tem sido uma das possibilidades de inserção da temática ambiental no ensino formal.

Em “Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na Escola” (BRASIL, 2001, p.7), que “tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas de Educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [...]” pode-se encontrar uma discussão sobre a necessidade do

desenvolvimento de “Projetos de Trabalho em Educação Ambiental” nas escolas e o despreparo da comunidade escolar para desenvolvê-los. De acordo com este documento, em geral, as escolas restringem sua prática de educação ambiental a projetos com objetivos pouco claros, estratégias imprecisas e dirigidas a ações localizadas e efêmeras:

[...] muitas vezes, são descontextualizados, não se baseiam em diagnósticos regionais e locais, e/ou se concentram em aspectos puramente ecológicos, deixando de lado os fatores culturais, políticos, econômicos e sociais que são parte integrante da temática ambiental [...]. (BRASIL, 2001, p.17).

O desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental na Escola Pública tem se efetivado de duas maneiras diferentes que, às vezes, se complementam, ou seja, por meio de projetos elaborados, fora da escola, por órgãos governamentais e não-governamentais, e/ou por meio de projetos elaborados no interior das escolas pelos próprios professores. Neste trabalho, procurou-se privilegiar esta segunda modalidade³.

Apesar do consenso sobre a necessidade de se trabalhar a temática ambiental de forma interdisciplinar, a escolha das professoras de

¹ Este trabalho foi apresentado como Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Núcleo temático Educação Ambiental do Instituto de Biociências da UNESP³ Campus de Rio Claro (ALMEIDA, 2005).

Ciências, para o desenvolvimento desta Pesquisa, foi feita levando em consideração o fato de que, tradicionalmente, tem sido atribuída à área de Ciências a responsabilidade pelo desenvolvimento da Educação Ambiental na Escola.

Tendo em vista que a maioria das escolas está, ou diz estar, desenvolvendo projetos de Educação Ambiental, algumas questões se colocam. Cabe perguntar, por exemplo, que concepções de Educação Ambiental existem subjacentes a esses projetos e que práticas pedagógicas são desenvolvidas na implementação desses projetos na escola pública.

Considerando-se a importância da atuação do professor no trabalho com a temática ambiental nas escolas e que a Educação Ambiental ainda é uma área em construção, a opção por analisar as concepções e práticas pedagógicas de Educação Ambiental das professoras, que elaboraram e desenvolveram projetos de Educação Ambiental, possibilitou a compreensão das ideias, dos significados e dos entendimentos sobre Educação Ambiental dessas professoras, assim como, a caracterização das práticas pedagógicas relativas à Educação Ambiental, elaboradas e desenvolvidas por elas.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi precedida por um período exploratório e de negociação, com a visita à Diretoria Regional de Ensino de um município localizado no interior do Estado de São Paulo, para verificar com a Assistente Técnica Pedagógica de Ciências quais as escolas que desenvolviam Projetos de Educação Ambiental e quais os possíveis Projetos a serem desenvolvidos no ano de 2004. Em seguida, foi feita a visita a estas escolas, para apresentar a proposta deste trabalho aos diretores, coordenadores e professores de Ciências. A partir disso, verificou-se junto aos professores

de Ciências de cada escola estadual qual o interesse na elaboração e desenvolvimento de Projetos de Educação Ambiental, no ano letivo subsequente, e a possibilidade de acompanhamento do seu trabalho. Segundo Alves-Mazzotti (2001), é importante este período exploratório, com a imersão do pesquisador no contexto, para se obter acesso ao campo e informações sobre a disponibilidade dos participantes, antes de se iniciar a investigação.

Tendo como objetivo preservar a identidade e garantir o anonimato das professoras, bem como dos projetos por elas desenvolvidos, convencionou-se usar as letras A, B e C para designar as professoras e seus respectivos projetos.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos de Educação Ambiental, com gravação em fita cassete e registro em diário de campo, e da análise documental dos projetos elaborados pelas professoras (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Focalizaram-se, nas entrevistas, as concepções das professoras com relação à Educação Ambiental e a vários aspectos relativos aos projetos de Educação Ambiental que desenvolveram, como por exemplo, os objetivos, os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados, bem como outras características peculiares de cada projeto que serão analisadas no presente trabalho.

O período de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras teve duração de cinco meses, de fevereiro a junho de 2004, de acordo com o período de desenvolvimento de cada projeto: o projeto A teve a duração de três meses, com atividades intermitentes; o projeto B foi desenvolvido em duas semanas, com atividades realizadas em quatro aulas semanais e o projeto C teve duração de três meses, com atividades realizadas em uma aula semanal.

Alves-Mazzotti (2001) afirma que é interessante que possa haver a “triangulação

dos dados” coletados em uma pesquisa qualitativa quando se buscam diferentes maneiras para investigar um mesmo aspecto. Sendo assim, para a análise do material obtido, adotamos esse procedimento.

OS PROJETOS

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas, os projetos parecem estar em “moda” no ambiente escolar. A maioria dos professores afirma desenvolver projetos de Educação Ambiental quando trabalham com a temática ambiental. No entanto, alguns autores têm apontado os limites dessa prática no ambiente escolar, sendo que, na maioria das vezes, constituem-se em práticas “localizadas” e “efêmeras”. Nogueira (2001, p.9) afirma que:

Praticamente todas as escolas estão, ou dizem estar, trabalhando com “Projetos”. É esse modismo que acaba sendo preocupante, pois de certa forma os projetos são implantados, dentro do ambiente escolar, sem nenhum critério, conceituação prévia, preparação do profissional de educação que deveria ser o mediador desta dinâmica.

Levando-se em consideração essa situação, esse autor afirma que se corre o risco de haver uma redução da ideia de projeto, caso não haja um preparo das escolas para sua implantação e dos profissionais que os desenvolverá, o que pode refletir em mera junção de atividades programadas, realizadas pelos alunos e em um repasse de tarefas da coordenação para o professor e deste para os alunos.

Apesar de haver, atualmente, uma tendência ao desenvolvimento da prática pedagógica de projetos, cumpre destacar que, a chamada “Pedagogia dos Projetos” não é recente. Ela teve início no século XX, a partir do

movimento da Escola Nova, com o filósofo e educador John Dewey e foi propagada por seu discípulo Kilpatrick. Para Lourenço-Filho (1978) o “sistema de projetos” recebeu o “título primitivo” de *home-projects*. De acordo com o autor, a “pedagogia de projetos” trouxe uma nova perspectiva para o processo ensino-aprendizagem, em que os “propósitos” e as “intenções” dos alunos têm um papel fundamental. Sendo assim, o aluno, ao participar de um projeto, estará envolvido em uma “experiência” em que o processo de aprendizagem está ligado às práticas vividas e ao seu contexto.

Além disso, segundo Lourenço-Filho (1978), Dewey reconhecia “etapas” necessárias para o desenvolvimento dos projetos, porém isto não significaria “que todos os projetos devam ter a mesma marcha”, que seria recolher os dados do problema; observá-los; elaborar hipóteses ou soluções possíveis e, enfim, a confirmação da ideia elaborada.

Levando-se em consideração os princípios fundamentais da “pedagogia de projetos” propostos por Dewey, tais como, a valorização das atividades, dos propósitos, das intenções e a da realidade dos alunos, ou ainda, o vínculo entre o desenvolvimento dos projetos e a “vida real” e a importância da cooperação, parece que as ideias e as experiências com o desenvolvimento de projetos, que se têm atualmente no contexto escolar, sofreram influência desses princípios.

Boutinet (2002, p.183) elaborou uma reflexão a respeito da valorização excessiva desta “pedagogia”,

[...] o projeto no domínio educativo dá a impressão de aparecer sobre fundo de crise sem forçosamente abarcar toda sua problemática [...] pretende ser uma resposta possível aos desafios lançados no sistema educacional, visando a mudar as condições nas quais se aprendia até aquele momento.

De acordo com Hernández (1998, p.65), esta “pedagogia” visou ressignificar o contexto

escolar, tornando-o um espaço de interações sociais, aberto ao conhecimento e intervenção na realidade, sendo relevante considerarmos o respeito pelas diversidades culturais, sociais e intelectuais,

[...] quando falamos de projetos [...] supomos que possam ser um meio que nos ajude a pensar e refazer a Escola [...] porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos [...] A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando 'se conectam' com algumas das necessidades sociais e educativas.

Assim a ideia de projeto está vinculada a uma nova forma de organizar e realizar as atividades escolares, partindo-se, geralmente, de um problema a ser resolvido, e, na sequência desenvolvendo uma série de atividades articuladas com o propósito de atingir objetivos bem definidos, com uma maior autonomia dos sujeitos envolvidos e a valorização do trabalho em grupo.

Para Segura (2001) o desafio apresentado à escola seria o de melhorar a convivência entre os seres humanos e destes com o mundo, sendo que os projetos poderiam favorecer a colaboração, a integração, o rompimento com as barreiras rígidas das disciplinas e das metodologias típicas de cada área do conhecimento, resgatando o valor do sujeito como agente de sua história.

Essa autora, ao apontar os "descaminhos" da ideia de projeto de Educação Ambiental em escolas públicas, ressaltou que uma das dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento é a sua padronização pela imposição de "cima para baixo":

A ênfase na importância da elaboração de projetos na escola não raro assume

o papel de "camisa de força" para os educadores, que se vêem empurrados a padronizar sua prática neste formato, atendendo a uma diretriz externa, que quase nunca leva em conta as aspirações dos atores envolvidos (professores e alunos). Talvez estes mesmos atores não estejam preparados para fazer valer sua autonomia, obscurecida por uma cultura autoritária, e negociar suas necessidades e vontades em relação ao conhecimento. (SEGURA, 2001, p.61).

Na sua grande maioria, os projetos são planejados pela Coordenação Pedagógica em um trabalho solitário, ou seja, a coordenação decide qual será o tema, traça, posteriormente, os objetivos, estratégias e as ações que deverão ser desenvolvidas, "por não ser uma prática ainda bem trabalhada e contextualizada pelos professores, a coordenação pedagógica se vê no papel e com o direito então de realizar sozinho todo o planejamento, inclusive das ações do projeto, cujo tema também foi decidido por ela." (NOGUEIRA, 2001, p.92).

Assim sendo, torna-se relevante a reflexão e o questionamento sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental, por meio de projetos que não foram "impostos" ou propostos de "fora", mas que, pelo contrário, foram concebidos por professores, no caso deste estudo, professoras de Ciências.

Percebemos que as professoras consideraram importante incluir práticas pedagógicas fora do espaço escolar, como ocorreu nos projetos A e B, já que estas práticas possibilitam que o aluno esteja em contato com um contexto diferente e possa sentir-se mais motivado para realizá-las.

Embora estas práticas sejam mais esporádicas, já que demandam preparação, condições especiais para sua realização e, muitas vezes, requerem recursos diferenciados, é muito importante incluí-las no projeto, pois permitem a observação e o contato direto do aluno com o ambiente, o que possibilita, também,

o desenvolvimento, além do aspecto cognitivo do aprendizado, do estético e do afetivo.

Apesar de a professora C não ter desenvolvido práticas fora do espaço escolar, ela considerou a importância do trabalho por meio de projetos, já que permite o desenvolvimento da autoestima dos alunos. E isto, segundo ela, se reflete na participação em outras atividades que podem ser identificadas como convencionais (aulas expositivas e atividades escritas de registro) e que, de acordo com a professora, são “chatas” para os alunos. Essa professora vinculou o desenvolvimento de projetos aos conteúdos curriculares desenvolvidos na 6ª série, “[...] sempre que eu estou com as 6ª séries, “[...] sempre que eu estou com as 6ª séries, eu trabalho [...] esse projetinho. [...] eles aprendem mais, eles fixam mais os conteúdos do que simplesmente uma transmissão didática, oral, escrita [...]”.

De acordo com esta professora, parece que as questões ambientais discutidas no projeto estão contidas nos conteúdos curriculares desenvolvidos na 6ª série. Para Nogueira (2001), um projeto não pode ser simplificado a ponto de realizar-se em um período curto, correspondente apenas ao tempo que o professor vai utilizar para ministrar o conteúdo específico ao tema do projeto.

Sendo assim, segundo o autor, o projeto servirá para “emprestar” seu nome às clássicas e ineficientes formas de fixação dos conteúdos e seria reduzido a uma mera atividade cotidiana, utilizada para auxiliar o professor a cumprir os conteúdos curriculares.

Para Loureiro (2004), refletir sobre conceitos e fundamentos da Educação Ambiental não é estabelecer um modelo padrão a ser seguido por todos os educadores, pois isso seria reducionismo epistemológico e a negação do educar como processo dinâmico. O autor ressalta que o “rigor teórico” é extremamente importante para os trabalhos de Educação Ambiental, “a superficialidade no debate teórico e no entendimento dos atuais projetos [...] é nociva ao processo de consolidação de uma

Educação Ambiental que se pretenda diferenciada da educação tradicional e conservadora [...]” (p.22).

A professora C destacou a importância do projeto para “promover a socialização” entre os alunos e entre estes e o professor, “[...] vale a pena porque você promove a socialização, você promove a interação entre eles, [...] a solicitação de ajuda para estar fazendo determinadas atividades que eles se vêem incapazes de fazer sozinhos [...] É uma forma até de você estar transmitindo uma energia positiva para eles [...]”.

Cumprir destacar que, embora se reconheça a contribuição dos projetos para o desenvolvimento da autoestima, dos aspectos lúdicos e estéticos, para a participação dos alunos, para o aprendizado e também para promover a socialização, é preciso certo cuidado para que os projetos não passem a ser vistos como solução para todos os problemas da escola.

No caso específico dessa professora, parece ter havido uma supervalorização das potencialidades do projeto, quando afirmou que este seria uma “forma de transmissão de energia positiva” para os alunos. Para Nogueira (2001, p.93), os projetos não são e não serão a solução para os problemas educacionais, e “não podemos utilizar a fantástica concepção dos conceitos de projetos e fazer desta a panaceia da educação”.

Outro aspecto importante a ser apontado é o de que apesar de haver, atualmente, um consenso quanto à necessidade do desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas, por meio de uma participação efetiva da comunidade escolar, parece que a temática ambiental foi tratada de forma individualizada, sem considerar seu caráter interdisciplinar.

Para Leff (2003, p.16) “os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas de conhecimento”. O autor propõe a “complexidade ambiental” que “implica uma

revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo sabere e uma nova racionalidade” que implica na desconstrução de pensamento disciplinar, simplificador, unitário,

[...] o pensamento complexo não é somente interdisciplinaridade, mas diálogo de saberes [...] é um debate permanente diante [...] do ser e do conhecer moldados por um pensamento unidimensional que reduziu a complexidade para ajustá-la a racionalidades totalitárias que remetem uma vontade de unidade, homogeneidade [...] É a desconstrução de certezas insustentáveis e a aventura na construção de novos sentidos do ser. (LEFF, 2003, p.60).

Há, no contexto escolar, além da falta de oportunidade de os professores se encontrarem e trocarem experiências em um horário comum, apesar do espaço reservado no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), uma ênfase nas atividades individuais. É interessante constatar, ainda, que o sistema formal de educação possui, essencialmente, uma organização hierarquizada, o que pode dificultar, ainda mais, o desenvolvimento desse tipo de proposta pelo professor.

Desta maneira, o não desenvolvimento de projetos interdisciplinares poderia ser associado à falta de diálogo entre os professores e de preparo do professor, como também ao não entendimento da proposta interdisciplinar, que pode acarretar a insegurança para o seu desenvolvimento. Consequentemente, a interdisciplinaridade termina por não ser implantada e o educador continua o seu árduo trabalho de ministrar conteúdos compartimentados e descontextualizados (NOGUEIRA, 2001).

De acordo com Cascino (2003), muitas vezes educadores expressam sua compreensão a partir de uma leitura imediata e linear do próprio termo interdisciplinaridade, reduzindo-o a uma

prática de “cruzamento” de disciplinas ou de “encontro” ou de “colagem” de partes do conteúdo que “se parecem” e que possuam “a priori” afinidades, ou que “coincidam” na organização dos horários de aulas, facilitando a “integração” dessas disciplinas por meio de “temas chave” que são agregadores e facilitadores das atividades ditas “interdisciplinares”.

Além das dificuldades inerentes à realização do trabalho interdisciplinar, outras dificuldades foram apontadas pelas professoras para o desenvolvimento dos projetos por ela elaborados, por exemplo, as relacionadas à questão financeira, à indisciplina, a pouca disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e à divulgação do projeto.

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A análise dos dados empíricos, obtidos por meio dessa pesquisa, permitiu também a identificação de sete concepções de Educação Ambiental, a saber, a concepção que relaciona a Educação Ambiental com utilização “racional” dos recursos pelo homem, a que relaciona a Educação Ambiental com conscientização, a que apresenta um sentido amplo para a Educação Ambiental, a que apresenta um sentido restrito para a Educação Ambiental, a concepção “socioambiental”, a que relaciona a Educação Ambiental com mudanças de atitudes e a que relaciona a Educação Ambiental com a ação coletiva.

Procuramos agrupar as diferentes concepções acima identificadas nas tendências propostas por Carvalho (1989), ou seja, “tradicional”, “genérica” e “alternativa”. No “núcleo tradicional” o autor agrupou as respostas que “não acrescentaram nada ao que hoje já se assume como incorporado ao currículo que vem sendo desenvolvido na escola”. Na “visão genérica” o autor agrupou as respostas que “não explicitavam em nada o entendimento sobre a Educação Ambiental”. E nas “propostas

alternativas”, o autor agrupou as respostas que não apresentaram nem a “generalidade excessiva e nem elementos tradicionalmente presentes no currículo escolar”.

Foram agrupadas na “tendência tradicional” as seguintes concepções, a que relaciona a Educação Ambiental com utilização racional dos recursos da natureza pelo homem, a que relaciona a Educação Ambiental com conscientização para preservar e/ou conservar o ambiente e para a aquisição ou transmissão de conhecimentos a respeito do ambiente e, ainda, a concepção que relaciona a Educação Ambiental com mudanças de atitudes.

Na concepção de Educação Ambiental que relaciona a mesma com a **utilização racional** dos recursos da natureza, identificamos o aproveitamento criterioso da natureza pelo homem. Foi identificada também, nesta concepção de Educação Ambiental, uma tendência que procura responsabilizar o homem, já que é “racional”, por provocar os problemas ambientais. Veja-se, “[...] *desde que envolva a natureza né, envolva a ação do homem, o homem é o principal né, que vai interferir, ele é racional, ele interfere, então educação ambiental, isso eu considero [...]*” (entrevista da profa. B).

Poder-se-iam identificar ainda nesta concepção de Educação Ambiental, afirmações das professoras enfocando o ambiente como se fosse o grande fornecedor de recursos para o homem e às gerações futuras, o que poderia, talvez, indicar uma postura antropocêntrica. É o que se pode constatar no exemplo, “[...] *se eu não posso tomar uma água suja, então eu vou preservar não é? [...]*” (entrevista da profa. B) (grifo nosso).

Uma outra concepção de Educação Ambiental identificada foi a que relacionou a Educação Ambiental com conscientização para “preservar” e/ou “conservar” o ambiente. A professora B enfoca a importância da “conscientização para preservação”.

Além disso, é importante ressaltar, ainda, um outro aspecto identificado na concepção de Educação Ambiental que a relaciona com

conscientização para aquisição ou transmissão de conhecimento a respeito do ambiente. Veja um exemplo em que a professora C afirmou que é necessário divulgar as informações sobre o ambiente, “*Educação ambiental é você estar passando as informações sobre o que é ambiente, como tratar o ambiente [...]* Essas informações precisam ser passadas [...]”.

Uma outra concepção de Educação Ambiental que pôde ser identificada, a partir dos dados coletados, é a que relaciona a Educação Ambiental com atividades que visam à mudança de atitudes em relação ao ambiente.

A ênfase dada à defesa de “mudanças de atitudes” pode ser um indício da influência das pedagogias comportamentais na prática docente. De acordo com Carvalho (2004) é importante atentar para os “riscos” do comportamentalismo, ou seja, muitas vezes, a partir da dimensão normativa e disciplinar da educação, em que “os comportamentos repetem padrões aprendidos e a mudança comportamental é vista como a finalidade do processo formativo”, como se fosse possível adquirir comportamentos pontuais, ambientalmente “corretos”, recuando frente ao compromisso político, contextualizado em meio dos sentidos sociais, individuais e coletivos:

[...] a indução ou estimulação para novos comportamentos podem ser alcançadas de forma pontual, sem implicar transformações significativas no sentido da construção de novo padrão social. [...] O comportamento substituiu a ação como principal forma de atividade humana. Esse reducionismo, cuja expressão pode ser encontrada nas ciências comportamentais, está de acordo com uma sociedade que se estrutura para normatizar condutas. [...] Um sujeito sem história e sem vínculos, que apenas se modela aos padrões preestabelecidos e age de forma que consiga a melhor adaptação possível. (CARVALHO, 2004, p.183).

Ainda, para essa autora, é necessário garantir a formação de uma “atitude ecológica”,

por meio de um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas sobre como se relacionar com o ambiente, que será internalizado pelos alunos como uma “visão de mundo orientadora dos posicionamentos do sujeito na escola e em outros espaços e circunstâncias de sua vida”,

[...] cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude ecológica e cidadã [...]. (CARVALHO, 2004, p.181).

Em uma das concepções de Educação Ambiental agrupada na tendência genérica identificamos um sentido abrangente ou amplo para Educação Ambiental. Ou seja, “tudo” está relacionado à Educação Ambiental, não há uma especificação para o termo, transparecendo, assim, uma generalização que não lhe explicitava sentido algum. A professora B afirmou que “[...] Educação ambiental é tudo o que eu faço conscientemente para garantir a vida [...] *não envolve só mesmo os vegetais, envolve tudo, o ar, o solo, a água, tudo [...]* Para mim é tudo, é a vida [...]”.

Em uma outra concepção de Educação Ambiental agrupada nesta tendência identificamos um sentido muito restrito para a Educação Ambiental, relacionando-a com ambiente. Parece que o termo “ambiente” foi um conceito chave utilizado pelas professoras quando desenvolveram os projetos de Educação Ambiental. De acordo com a afirmação da professora A na entrevista, “[...] *A Educação Ambiental é decorrente do conceito que a gente tem de meio ambiente [...]*”.

Pode-se perceber que, no desenvolvimento dos projetos de Educação

Ambiental, as professoras A e C discutiram o significado do termo “ambiente”, o que poderia parecer que a concepção de Educação Ambiental dessas professoras estaria vinculada à concepção de ambiente. Parece que essas professoras discutiram um possível significado para o termo “ambiente”, que ficou restrito à natureza ou ao espaço físico. Vejamos o exemplo em que a professora A, ao desenvolver o projeto, discutiu o significado de “ambiente” com os alunos e, também neste caso, relacionando-o a “tudo”. Tal relação pode ser um indício de que para essa professora, Educação Ambiental é sinônimo de “ambiente”, “[...] *Então olha lá tudo o que existe ao nosso redor [...]* a gente vai considerar ambiente tudo o que existe ao redor da gente que está aqui relacionado [...]”.

Embora tenham sido identificadas concepções de Educação Ambiental entre as professoras, que ora absolutizaram o termo Educação Ambiental, identificando-a como “tudo”, ora restringiram o termo Educação Ambiental, vinculando-a ao “ambiente”, como vimos, puderam ser identificadas, também, concepções de Educação Ambiental em que não foram identificados elementos tradicionais e nem generalidades, sendo, portanto, agrupadas na tendência “alternativa”.

Nesta tendência foram agrupadas as concepções por nós designadas de “socioambiental” e a concepção que relaciona a Educação Ambiental com ação coletiva.

Na concepção “socioambiental”, identificada nesse trabalho, pode-se notar, como um dos aspectos, a preocupação em vincular a Educação Ambiental com aspectos históricos e sociais, ou seja, esta concepção abrangeu uma variedade de aspectos, tais como, a relação sociedade-natureza e a interação entre fatores físicos, químicos, sociais, biológicos, estéticos.

Carvalho (2004) considera importante e necessária a “visão socioambiental” na tentativa de superar a dicotomia entre natureza e sociedade e tentar compreender a interação entre a “vida humana social” e a “vida biológica da natureza”. Essa autora afirma que, no ponto de

vista socioambiental, a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, evitando a redução do meio ambiente a apenas uma de suas dimensões. Assim, de acordo com essa autora, “a presença humana aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela [...] permitindo que se considere o caráter histórico e sempre dinâmico das relações humanas e da cultura com o meio ambiente.” (CARVALHO, 2004, p.37).

Finalmente, uma outra concepção de Educação Ambiental, agrupada na tendência alternativa, foi a que identifica a Educação Ambiental como ação coletiva. Neste caso específico, o projeto de Educação Ambiental desenvolvido foi caracterizado como ação coletiva, sendo que a participação do aluno e a sua realidade foram consideradas extremamente relevantes.

A importância atribuída à realidade local e à atividade coletiva para o desenvolvimento de projetos é defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “na escala local esses problemas ganham significado prático para os alunos [...] com a construção coletiva de projetos atribuir-se o papel de participante e co-responsável [...]” (BRASIL, 1998, p.191). Tendo em vista a facilidade de acesso a esse documento pelos professores nas escolas, caberia perguntar se esta valorização da realidade do aluno e da atividade coletiva não poderia ser resultado da influência do PCN.

No entanto, de acordo com Carvalho (1989) o professor dispense a maior parte de seu tempo explorando o local imediato do aluno, sem fazer as relações necessárias com acontecimentos da mesma natureza que se passam em locais mais distantes. Assim, para o autor, considerar, num primeiro momento, o ambiente imediato do aluno pode ser uma interessante postura para garantir a vinculação dos conteúdos com o seu cotidiano, mas é relevante evitar a particularização de uma visão de mundo.

É importante destacar que um aspecto interessante revelado pelos dados foi a diversidade de concepções que puderam ser identificadas para uma mesma professora. Isso seria indício de que uma concepção de Educação Ambiental identificada na entrevista pode, eventualmente, não se revelar na observação da prática pedagógica ou mesmo nos projetos desenvolvidos pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as concepções de Educação Ambiental, presentes entre as professoras investigadas, foram diversificadas e permearam o discurso e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos de Educação Ambiental, objeto desse estudo.

Essas concepções variaram entre as que foram agrupadas nas tendências “tradicional” e “genérica”, nas quais foram identificadas propostas de Educação Ambiental, que privilegiaram uma visão restrita da questão ambiental, fragmentando a realidade, como por exemplo, a concepção que especificou a Educação Ambiental como “ambiente”, muitas vezes, caracterizando-o utilizando-se de aspectos dualistas como, natural/artificial ou natural/construído, bom/ruim ou, ainda, com uma identificação do ambiente apenas com o aspecto físico ou com a natureza. Além dessas, foram ainda identificadas as concepções que generalizam a Educação Ambiental, fornecendo-lhe um sentido inespecífico. Foi identificada, ainda, a partir dessas concepções, uma preocupação com os recursos naturais, defendendo, assim, a utilização “racional” dos mesmos, além da necessidade da “conscientização” dos alunos para atenuar os problemas ambientais. Essas concepções, por apresentarem uma visão parcial e reducionista da realidade, não permitem compreender a conexão entre as múltiplas dimensões da Educação Ambiental e tendem a favorecer uma compreensão despolitizada e acrítica da Educação Ambiental.

Foram identificadas, também, algumas concepções, que agrupadas na tendência “alternativa”, ao contrário das outras duas tendências, apresentaram uma proposta mais integrada do ser humano com a natureza, como por exemplo, a concepção “socioambiental” em que se pode perceber uma articulação entre as diferentes dimensões, biológica, social, cultural e valorativa da Educação Ambiental. Essas concepções procuram romper com as interpretações mais reducionistas, fragmentadas e unidimensionais, ao tratar as questões ambientais. Nessas concepções identificaram-se aspectos relevantes da Educação Ambiental como a valorização do trabalho coletivo por meio de projetos de Educação Ambiental, da participação dos alunos, além da necessidade da mudança de atitudes, levando-se em consideração as transformações acarretadas pelas interações do homem com o ambiente. Pode-se perceber, tanto no discurso como na observação das práticas pedagógicas dessas professoras, o estímulo a uma postura menos individualista e mais cooperativa entre os alunos, com a valorização do trabalho em grupo.

No entanto, os esforços empreendidos para o desenvolvimento dos projetos pareceram ser atos isolados e individuais das professoras investigadas, não sendo, portanto, desenvolvidos de forma integrada. Foram percebidas contradições e incoerências nas afirmações presentes nos discursos e nas práticas das professoras, com relação à abordagem “interdisciplinar” da Educação Ambiental. Ou seja, parece existir certo consenso quanto à necessidade de se trabalhar por meio da articulação entre as disciplinas, mas esse tipo de trabalho não ocorreu no desenvolvimento dos projetos. Talvez isso possa estar relacionado à organização do currículo escolar formatado nos moldes das disciplinas convencionais, no qual a disciplinaridade requer um ordenamento e uma compartimentalização dos conteúdos curriculares. Daí a dificuldade de se pensar em uma “nova organização curricular” de forma “não linear”, em que se considerem as inter-relações

das diferentes dimensões ou o caráter multidimensional da Educação Ambiental.

Para Loureiro (2004), refletir sobre conceitos e fundamentos da Educação Ambiental não é estabelecer um modelo padrão a ser seguido por todos os educadores, pois isso seria reducionismo epistemológico e a negação do educar como processo dinâmico. O autor ressalta que o “rigor teórico” é extremamente importante para os trabalhos de Educação Ambiental, “a superficialidade no debate teórico e no entendimento dos atuais projetos [...] é nociva ao processo de consolidação de uma Educação Ambiental que se pretenda diferenciada da educação tradicional e conservadora [...]” (p.22).

Nesse sentido, é imprescindível a preparação do professor para enfrentar esse desafio. Há, portanto, necessidade de uma formação mais adequada para o trabalho docente relativo à temática ambiental, que forneça condições para o professor ultrapassar o caráter informativo da escola.

Diante de tais constatações, a inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas, por meio de projetos, pressupõe a formação dos profissionais que estejam dispostos a desenvolver tais trabalhos, a fim de superar o sistema tradicional de ensino sustentado por disciplinas. Essa tentativa de superar a lógica disciplinar como fundamento da formação de professores, visa à minimização da compartimentalização dos conteúdos curriculares e uma visão mais integrada do conhecimento, o que pode contribuir, de fato, para a efetivação dos propósitos da Educação Ambiental, que devido a sua complexidade, exige um enfoque “interdisciplinar” em seu tratamento.

Desta maneira, apesar de haver um discurso consensual da necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental, por meio de projetos em diferentes documentos e conferências, só haverá concretização dessa prática se os professores participarem do planejamento e da elaboração das propostas de

Educação Ambiental, para que estas possam se traduzir em práticas pedagógicas realmente efetivas e coerentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.P. *Projetos de educação ambiental e seu desenvolvimento na escola pública: concepções e práticas de professores de Ciências*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.A. Planejamento de pesquisas qualitativas In: ALVES-MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNADER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BOUTINET, J-P. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa parâmetros em ação, meio ambiente na escola*. Brasília: MEC, 2001.
- CARVALHO, L.M. *A temática ambiental e a escola de 1º grau*. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CARVALHO, I.C.M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história e formação de professores*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOUREIRO, C.F.B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOURENÇO-FILHO, M.B. O Sistema de "projetos". In: LOURENÇO-FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, N.R. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas*. São Paulo: Érica, 2001.
- SEGURA, D.B.S. *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Fapesp, 2001.

Recebido em 18/2/2009 e aceito para publicação em 28/5/2009

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS REGISTROS AVALIATIVOS DE MATEMÁTICA DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO

DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN THEORY AND PRACTICE ON THE EVALUATIVE MATHEMATICS REPORTS IN TWO STATE SCHOOLS OF MATO GROSSO, BRAZIL

Maria José da SILVA¹
Marta Maria Pontin DARSIE²

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa que tem como foco a análise e compreensão de concepções de avaliação e de conhecimento matemático de professores do Ensino Fundamental, em que buscamos compreender as concepções expressas nos relatórios avaliativos e como se dá a elaboração dos mesmos. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais do município de Cáceres, Mato Grosso, envolvendo professores de Matemática do Ensino Fundamental. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, com análise interpretativa dos dados. Das escolas investigadas, encontramos duas que optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. É este recorte da pesquisa que trazemos para discussão: a análise das fichas avaliativas e as justificativas dadas pelas professoras para sua adoção. Entre estas estão: a falta de preparo específico e de atualização para exercer a difícil tarefa de avaliar; salas de aulas com muitos alunos, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino fundamental. Matemática.

ABSTRACT

This text is part of a study that aims at analyzing and understanding evaluation conceptions and the mathematical knowledge of elementary school teachers. We try to understand the conceptions

¹ Professora, Centro de Formação de Atualização dos Profissionais da Educação Básica. R. Getúlio Vargas, 287, Centro, 78200-000, Cáceres, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.J. SILVA. E-mail: <jo.mjsilva@gmail.com>.

² Professora Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

expressed through evaluative reports and how the reports are developed. Data collection took place in five state schools of the municipal district of Cáceres, Mato Grosso, involving elementary mathematics teachers. We chose to perform qualitative research followed by an interpretative analysis of the data collected. Of all schools studied, we found two that performed the evaluation through report cards. It is this part of the research that we bring for discussion in this article: the analysis of the evaluative cards and the reasons for their adoption. Among the reasons listed by teachers were lack of training to accomplish the tough task of evaluating and crowded classrooms.

Keywords: *Evaluation. Fundamental teaching. Mathematics.*

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema *concepções de Matemática e de avaliação* emerge de reflexões feitas sobre o nosso trabalho, como professora de Matemática do Ensino Fundamental e como professora-formadora do Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), criado em 1998, ligado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e tem por objetivo a formação continuada dos professores da Rede Estadual em Mato Grosso. No CEFAPRO, temos como função promover reflexões junto aos professores no processo de formação continuada, reflexões que foram reforçadas e sistematizadas na convivência com os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Corroborando para estas reflexões, está a implantação, em grande parte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso (MT), a partir do ano de 2000, do Projeto Escola Ciclada, que propõe uma nova organização curricular em ciclos de formação humana. Essa nova forma de organização curricular visa substituir a organização por seriação. Cada ciclo tem duração de três anos, os quais compreendem as três fases de desenvolvimento pelas quais passam a criança e o adolescente,

perfazendo três ciclos nos nove anos do ensino fundamental. Nessa reorganização proposta por 3 ciclos de Formação Humana³, as discussões, reflexões e novas aprendizagens dos docentes giram em torno de repensar nossas concepções e práticas a partir de uma nova compreensão sobre os tempos e espaços da aprendizagem e da organização do ensino. Consequentemente, essa organização traz vários componentes curriculares para a discussão educacional, dos quais destacamos a avaliação, através das dificuldades apresentadas na elaboração do Relatório Avaliativo Descritivo. Neste instrumento de registro, ao invés dos resultados prontos, o professor deve descrever o processo de construção individual da aprendizagem do aluno, seus avanços e dificuldades, e as intervenções feitas por ele, na medida em que revê sua prática de ensino.

No entanto, o que encontramos durante nossa atuação como formadora junto às escolas, e que foi confirmado pela nossa pesquisa de mestrado, não condiz com essa perspectiva de avaliação, indicando a existência de alguns fatores que dificultam ou dificultaram essa prática avaliativa e seu registro. Durante a coleta de dados em cinco escolas investigadas, encontramos três escolas onde os professores elaboram os relatórios avaliativos descritivos, e

³ Possibilidade de um atendimento mais adequado e atencioso aos educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos - tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar -, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada, embasada teórico-metodologicamente no paradigma positivista e funcionalista que, pela sua natureza, ignora a flexibilidade, a mobilidade e a possibilidade diferenciada de avanços na apropriação do conhecimento e na constituição da cidadania (MATO GROSSO, 2000 p. 26).

duas delas, que anteriormente faziam os relatórios, agora optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. Neste caso, a adoção de fichas avaliativas, ou seja, o abandono do registro na forma de relatórios revela a existência de dificuldades na elaboração do relatório avaliativo descritivo. É este recorte da pesquisa que trazemos para discussão com a análise das fichas avaliativas, buscando saber as concepções de avaliação e de matemática expressas neste documento e quais os motivos ou justificativas dadas pelas professoras para adoção das fichas avaliativas e abandono do relatório avaliativo.

A TRAJETÓRIA TEÓRICA

Na perspectiva de compreendermos se as concepções de avaliação e de conhecimento matemático estavam, de alguma forma, presentes nos relatórios avaliativos elaborados pelos professores sobre a construção de conhecimentos matemáticos dos alunos do Ensino Fundamental no 3º ciclo, optamos por um trabalho que destacasse as concepções situadas nos paradigmas tradicional e construtivista, considerando, também, aquelas concepções que estão em transição. Nesse sentido, destacamos Becker (1993), que aponta mais uma categoria, a intermediária, aquela constituída de todos os atos que demonstram que o sujeito se encontra em período de transição entre os modelos tradicional e construtivista. O uso desta categoria é considerado por nós, uma estratégia segura e verdadeira de nossa intenção de não criar rótulos e nem sermos inflexíveis em relação aos posicionamentos dos sujeitos, considerando que buscamos tão somente compreender a forma com que as concepções se manifestam nas práticas cotidianas.

Assim, consideramos as concepções que estão ancoradas nas ideias de um velho modelo de ensino ou modelo tradicional, ou seja, aquelas que estejam ajustadas aos pressupostos epistemológicos empiristas e racionalistas de produção do conhecimento, das quais decorre a forma de conceber a avaliação, o conhecimento

matemático e, conseqüentemente, os instrumentos avaliativos e de seus registros. Nesta concepção temos para a avaliação, algumas características do tipo: ser classificatória, pontual, estanque, subordinadora, quantitativa, seletiva e excludente, desenvolvida sempre ao final do percurso ou como produto final da aprendizagem, com forte ênfase na memória. E, para a Matemática, esta concepção traz as características de: ser uma ciência mecânica e estática completamente desligada da realidade, propagando o conhecimento escolar abstrato, pronto, acabado e imutável, desprovida de senso crítico, sua ênfase se dá na memorização de regras e estratégias, pois seus conteúdos são pouco significativos, privilegia o resultado, entre outras.

Para a perspectiva que se fundamenta em um novo modelo de ensino, e que denominamos de construtivista, a avaliação tem por objetivo principal ser impulsionadora da aprendizagem e da melhoria do ensino, e tem por características ser: processual, contínua, diagnóstica, inclusiva e mediadora, que dá ênfase ao raciocínio e tem como centro a aprendizagem do aluno, promovendo o acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a Matemática é entendida como: ciência viva, dinâmica e em construção, aplicada às mais variadas atividades humanas, possibilitadora de um conhecimento crítico e promotor de autonomia intelectual, que por ser investigativa e significativa, valoriza o processo construtivo do aluno, por intermédio da interatividade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, favorecendo um trabalho pedagógico diferenciado.

No contexto escolar, as concepções, tanto de Matemática como de avaliação, estão expressas nos registros avaliativos elaborados pelos professores sobre a aprendizagem dos alunos durante a sua trajetória na escola. No ensino, sob a perspectiva tradicional, esses instrumentos de registros são os boletins escolares contendo notas (valores numéricos), assim como os chamados conceitos (A, B, C, D, E) ou (Bom, Médio, Regular, Insuficiente), que

em nome de uma avaliação qualitativa, apenas transformam as medidas numéricas em medidas padronizadas pelas letras ou palavras. Sob a perspectiva construtivista, essa expressão de resultados deve acontecer através de instrumentos denominados relatórios avaliativos, que também podem servir ao ensino tradicional quando fazem apenas a descrição dos valores acima mencionados, sem nenhuma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

MÉTODOS

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com análise de cunho interpretativo. Teve como contexto cinco escolas estaduais de Ensino Fundamental, em Cáceres (MT). Os sujeitos investigados são professores Licenciados em Matemática, que atuam no Ensino Fundamental. Os depoimentos dos professores foram coletados no primeiro semestre de 2007, através de questionário e entrevista, e ao final do segundo semestre tivemos acesso às fichas avaliativas, em que obtivemos dados sobre o conteúdo das mesmas.

Durante a coleta de dados nas cinco escolas investigadas, encontramos duas delas, **Escola 4** e **Escola 5**, que abandonaram o registro avaliativo em relatórios descritivos e optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. Esta opção, segundo informação dos diretores, deu-se pelo coletivo da escola em reunião deliberativa. Assim, nas escolas 4 e 5, todos os professores passaram a fazer fichas avaliativas.

Buscamos com esta pesquisa saber dos professores quais são os motivos ou dificuldades que os levaram a abandonar os relatórios e fazer opção pelas fichas. São estas fichas que trazemos para a análise, juntamente com os dados coletados sobre as concepções de avaliação (questionário 3); concepções de matemática (questionário 4) e as justificativas dadas por duas professoras sobre o porquê do abandono do relatório e da adoção de fichas avaliativas (entrevista). Ao nos referirmos às professoras, usaremos os pseudônimos TINA e LENI.

A análise dos dados baseou-se numa perspectiva interpretativa para a qual definimos como categorias: concepção tradicional; concepção construtivista; e, intermediária, uma vez que reconhecemos que as concepções consolidadas nas práticas pedagógicas, em sua maioria, não surgem de maneira pura, pois elas possuem características particulares a cada um dos dois modelos.

CONHECENDO AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS TINA e LENI

Professora TINA: Escola 4

A professora TINA tem 47 anos, licenciou-se em Ciências, na década de 80, em Jales, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e em Matemática, na década de 90, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Trabalha na educação, como professora, há 23 anos, sendo que destes, 14 anos foram dedicados ao trabalho com a disciplina de Matemática. É efetiva na **Escola 4**, que é uma escola de porte médio, com 842 alunos, com 15 salas de aula e 48 professores, sendo dois professores de Matemática no 3º ciclo. É localizada no Centro, sendo esta a mais nova do grupo, com apenas sete anos, e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

No **Q3** (questionário aplicado para coleta dos dados referentes às concepções de avaliação), TINA diz que avalia em seu aluno: “O conteúdo trabalhado em sala, o interesse, responsabilidade para com a disciplina e participação”, assim como afirma que esta avaliação acontece quando se dá por *encerrado cada conteúdo*, além de ser uma avaliação *contínua*. Tal resposta revela certa contradição, pois demonstra estar ligada à avaliação tradicional, que avalia ao término de um conteúdo, de um bimestre, e assim sucessivamente. No entanto, diz que a avaliação é contínua. Isso nos leva a crer que esteja em transição, uma vez que, para TINA, a avaliação da aprendizagem é “o

diagnóstico para o professor perceber no processo o que os alunos assimilaram dos conteúdos trabalhados. A partir daí trabalhar em cima do que não foi possível aprofundar. Avaliação é instrumento de referência para o professor saber como conduzir o processo ensino-aprendizagem". Aqui encontramos mais um ponto dissonante, a avaliação sendo considerada instrumento e não processo. Dissonância esta, comprovada, também, na resposta para a questão que tratava de sua maior dificuldade no momento de avaliar, respondida assim: *"elaborar questões que contemplem todos os alunos ao mesmo tempo, devido à compreensão que cada um tem*". Outro ponto dissonante apareceu na questão sobre os instrumentos mais comuns que utiliza para avaliar seus alunos, em que a resposta foi: *Questões sem consulta e com consulta, através de seminários, pesquisas em pequenos grupos, visto que a avaliação serve para nortear o trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor e perceber o tempo de aprendizado do aluno*". Estes são dados que configuram certo conflito de ordem teórico-prática sobre a avaliação e seus instrumentos, pois quando questionamos sobre a forma utilizada para registrar o resultado de suas avaliações, TINA diz ser: *"Através de conceitos, relatórios"*.

No **Q4** (questionário aplicado para coleta dos dados referentes às concepções de Matemática), para TINA, a Matemática *"é uma ciência que tem finalidade de ajudar as pessoas no seu dia a dia, pois a vida é feita de regras e medidas"*, todavia, não há nenhuma indicação mais específica de que possui a compreensão destas ações estarem ligadas aos conteúdos procedimentais. Ainda que a importância de ensinar Matemática, para ela, esteja ligada ao fato desta proporcionar às pessoas a *noção de medidas, grandeza, espaço facilitando assim a sua maneira de viver*, e que a melhor maneira para se aprender Matemática é explorar o *conhecimento próprio de cada um como ponto de partida*. Essas informações contradizem a resposta dada à questão que trata da maior dificuldade encontrada por ela no trabalho com os conteúdos matemáticos, em que diz: *a falta*

de homogeneidade da sala de aula é ponto, e a não participação da família no acompanhamento do aprendizado do aluno.

Quando perguntamos sobre os recursos didáticos utilizados para trabalhar os conteúdos matemáticos, ela respondeu: *Livros didáticos, quadro, giz e jogos*. Tal resposta é condizente com a compreensão de TINA sobre a forma com que a apropriação do conhecimento matemático se dá pelo aluno: *"Através do livro didático, experiência de vida, de conteúdos ministrados, exercícios de aprendizagem"*. Traços de uma concepção, ainda, ligada aos moldes do ensino tradicional, com breves ensaios construtivistas, que mesmo assim, parecem não conseguir impregnar a sua práxis, apesar de que, para ela, quando um aluno apresenta dificuldades para desenvolver o conteúdo matemático, é convidado a vir em outro período para ser trabalhada a sua dificuldade.

Professora LENI: Escola 5

A professora LENI tem 52 anos, é natural do MT. Na década de 70, cursou o Técnico em Contabilidade, correspondente ao Ensino Médio. Na década de 80, licenciou-se em Ciências, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e em Matemática, na década de 90, no Estado de São Paulo. Trabalha na educação, como professora, há 31 anos, sendo destes, vinte dedicados ao trabalho com a disciplina de Matemática. É efetiva na **Escola 5**, que é considerada uma escola grande, com 1251 alunos, com 38 salas de aula, 63 professores, sendo dois professores de Matemática no 3º ciclo. É localizada no bairro Vila Mariana, tem 25 anos e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

No **Q3**, LENI trata a avaliação como *"um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, estas informações servem para redimensionar as ações pedagógicas e educativas"*, apesar de que para ela, a avaliação *"é muito complexa, mas procuro*

avaliar nos educandos os aspectos cognitivos afetivos e o social". Uma vez que o aluno "é avaliado a todo o momento, como por exemplo, uma tarefa, trabalhos em grupo ou individual, participação em sala, leitura e duas vezes no bimestre acontece a avaliação do conhecimento com uma 'prova' com questões objetivas e subjetivas, envolvendo os conteúdos ministrados nesse período". Quando perguntamos para que você avalia seu aluno, LENI respondeu: "É através da avaliação que podemos medir o grau de aprendizado, proporcionando a reorganização das minhas ações, no sentido de avançar no desenvolvimento do processo de aprendizagem". Sinaliza, assim, uma avaliação vista como sinônimo de medida, coletada pelos instrumentos utilizados, dos quais ela destaca: "Trabalhos em grupo e/ou individual, provas objetivas e subjetivas, cadernos, paródias, jogos".

Em relação às dificuldades encontradas para avaliar, novamente, percebemos uma característica de cunho tradicional, revelada pela resposta: "Não tenho dificuldades em avaliação, pois a nota 10 (dez) é subdividida em $4 + 4 + 2$ e cada um em sua sala trabalha esses valores da melhor maneira possível para que contemple todos os objetivos do bimestre. Mas tenho uma grande preocupação, porque nossos alunos, principalmente, os que estão na 3ª fase do 2º ciclo não aprenderam, ou melhor, não são habituados a fazer avaliação e não se preocupam em aprender, daí a minha preocupação e esse problema está acontecendo em todas as fases". Aqui percebemos uma avaliação que se encerra na obtenção e no registro que se subteme à configuração da aprendizagem do educando.

No Q4, LENI define a Matemática como "um conjunto de valores que necessitamos para o desenvolvimento do ser humano, ou seja, nos colocar em sintonia com o mundo através dos códigos (números, palavras, símbolos etc.)". Desta forma, o aprendizado da Matemática "deve acontecer desde a Educação Infantil com brincadeiras para que adquiram o gosto pela disciplina e nas séries mais avançadas mostrar para eles que a Matemática é importante em todos os momentos da nossa vida. Então a melhor maneira de aprender é mostrando a necessidade da disciplina no cotidiano de cada

um". Para LENI, a Matemática "é tão importante quanto a necessidade que temos de nos alimentar, pois a Matemática está em nossas vidas mesmo antes de nascermos". Os recursos didáticos utilizados começam com a "vivência de cada aluno enriquecida com vídeo, DVD, livros didáticos". De acordo com ela, a apropriação do conhecimento matemático, pelo aluno, se dá "a partir do momento em que vejo no seu olhar a satisfação quando acertam as atividades e sentem prazer em participar das aulas". A maior dificuldade no trabalho com os conteúdos matemáticos reside na "imaturidade da maioria dos alunos, falta de pré-requisito agregados à falta de interesse deles e de muitos pais que pensam que a escola é a única responsável pelo aprendizado de seus filhos". Perguntamos também qual o procedimento tomado por ela quando um aluno apresenta dificuldades para desenvolver o conteúdo matemático: "Os alunos têm a liberdade de perguntar quantas vezes for necessário e são questionados na mesma proporção; procuro mostrar outras formas (maneiras, métodos) de desenvolver as atividades e principalmente fazê-los entender que são importantes para o futuro do nosso país, o quanto são inteligentes, enfim, muitas dificuldades são sanadas a partir do momento que sua auto-estima é elevada".

Foram estas respostas, tanto as de TINA quanto as de LENI, que nos levaram à compreensão de uma posição intermediária em relação às concepções, sejam elas de avaliação ou de Matemática. Entretanto, diante das fichas utilizadas para a divulgação do conhecimento matemático dos alunos, essa Matemática à que a professora se refere não é revelada, não aparece nem em sua forma mais conhecida, a lista de conteúdos. Tudo o que revela se reforça na apresentação do resultado final, indicando que a grande preocupação da escola e do professor é o resultado.

OS REGISTROS AVALIATIVOS DAS ESCOLAS 4 e 5

A Escola 4 utiliza um instrumento que recebeu o nome de "Relatório de Desenvol-

vimento individual da Escola Ciclada”. O problema do registro avaliativo desta escola começa pelo nome. Utiliza o termo relatório, mas quando analisados não se mostraram condizentes com a terminologia escolhida, já que transformaram-no em uma ficha de sistematização dos dados avaliativos. Esta forma de registro exige dos professores, apenas, que se marque um X no ponto em que o aluno é considerado insuficiente. Vale ressaltar que, mesmo se tratando de um registro síntese como este, ele é feito semestralmente.

Sobre a estrutura do instrumento de registro avaliativo da **Escola 4**, subdivide-se em quatro partes. A primeira parte trata da identificação da escola e do aluno; a segunda trata dos aspectos sócio-afetivos, divididos em sete itens e identificados pela escola como sendo comum a todas as disciplinas; a terceira traz os aspectos cognitivos específicos, por disciplina, com cada uma delas possuindo o seu grupo de habilidades a serem desenvolvidas; e na quarta parte reservou-se o espaço para o professor marcar um X no ponto considerado insuficiente, no semestre, terminando com a assinatura do responsável.

Em razão do processo de registro utilizado no 1º semestre e a sua repetição no 2º semestre, aliado ao fato de não aparecer nenhuma observação, registro descritivo e/ou reflexivo sobre o processo de aprendizagem decorrido, dizemos que este documento não está dentro dos padrões exigidos pela escola organizada em ciclos, do Estado, em relação à forma de escrita, neste caso, de apresentação. Pois, ao buscar as representações que signifiquem, verdadeiramente, o processo avaliativo vivenciado, esse registro deve contemplar, além dos conteúdos de natureza cognitiva e do desenvolvimento afetivo, também, o caráter mediador, evolutivo e individualizado do aluno.

A **Escola 5** utiliza outro instrumento denominado: “Ficha Diagnóstica de Registro Sistematizado do Rendimento Escolar da Escola Ciclada”, em que o professor deve, apenas, marcar um X nos conceitos: Ótimo, Bom, Regular, Em desenvolvimento, e Participação insuficiente.

Esta escola faz esse registro bimestralmente, conforme acontecia com as notas no ensino organizado por séries, revelando assim, que “muitos professores não apresentam um entendimento claro sobre o verdadeiro significado e funções da avaliação, ao expressarem sua concepção de avaliação, no registro em seus planos, onde esta aparece prescrita apenas como obrigação burocrática e formal.” (FERREIRA, 2002, p.50).

Este instrumento de registro é estruturado do mesmo modo que na escola anterior, porém, com algumas diferenças, já que é uma ficha preenchida bimestralmente, como se fosse uma espécie de boletim. Traz a identificação da escola e do aluno, acompanhada das subdivisões bimestrais (1º, 2º, 3º e 4º), em cada uma dessas subdivisões estão os conceitos: Ótimo, Bom, Regular, Em desenvolvimento, e Participação insuficiente. A partir desse ponto ela traz, sempre, o mesmo grupo de aspectos a serem desenvolvidos pelos alunos, durante todo o ano. Os dois primeiros grupos listam os aspectos que dizem respeito aos conteúdos atitudinais, ou pelo menos aquilo que se acredita ser desenvolvimento de atitudes. Todavia, com a mesma problemática do instrumento anterior (da Escola 4), não aparece ligado a nenhum conteúdo formal ou procedimento trabalhado na escola. Nesta ficha existe um quadro identificado pela inscrição: observações. Este quadro pode ser utilizado para o registro descritivo de algum fato especial no acompanhamento avaliativo do aluno. Porém, nas 22 fichas coletadas nesta escola, nenhuma delas tinha qualquer informação, a não ser o encaminhamento do aluno para o ano seguinte, com PS (progressão Simples) ou PPAP (Progressão com Plano de Apoio Pedagógico).

Desta forma, podemos dizer que a leitura efetuada nas 31 fichas da **Escola 4**, e nas 22 fichas da **Escola 5**, revelou-se pouco esclarecedora para o acompanhamento de um processo avaliativo, principalmente porque nesta organização de ensino, o que se busca é a descrição do percurso vivenciado pelo aluno na sua aprendizagem. E, nestas fichas, somente

se percebe um amontoado de habilidades a serem desenvolvidas ou não, dependendo da marcação de um X em uma ou em outra habilidade qualquer.

Assim, esta forma de registro contradiz os aportes teóricos da Escola Ciclada de Mato Grosso, principalmente se tomarmos por base que: “no lugar de provas de controle, boletins e notas, a avaliação baseia-se, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva sobre o processo de aprendizagem dos alunos” (MATO GROSSO, 2000, p.182). Estas fichas representam uma espécie de boletim geral, pois conforme o conceito assinalado, identifica-se uma nota para o aluno, mas não se identifica o caminho tomado pelo professor para o resultado exposto, tal qual era com a nota. Ressaltamos que “não é o significado da nota em si que questionamos, mas o pretensão valor que lhe é dado e o desvirtuamento de como se chega a ela, gerando reações emocionais que podem desencadear conflitos, punições arbitrárias.” (FERREIRA, 2002, p.105).

Alguns fatores que contribuíram para a adoção de ficha avaliativa

Essas diferenças nos registros avaliativos nos levaram a buscar as causas para este procedimento, tendo em vista que a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana de MT deve “sistematizar os dados e ou informações coletadas através dos instrumentos avaliativos” (MATO GROSSO, 2000, p.183), pelo Registro de Desenvolvimento do Educando. Este registro deve ser elaborado pelos professores “considerando cada área de conhecimento de forma sintética, mas rica em detalhes do processo vivido pela criança em interação com as outras tendo como mediador destas ações o professor” (MATO GROSSO, 2000, p.183). No entanto, os registros avaliativos destas duas escolas se apresentam de outra maneira.

Nesta perspectiva, quando questionada sobre o caminho tomado por eles, até chegar a esse tipo de registro, a coordenadora pedagógica

da **Escola 4** respondeu: “O ponto inicial foi em 2004 quando em uma reunião pedagógica, discutiu-se muito sobre uma alternativa que servisse de instrumento avaliativo, analisou-se modelos diversos até construir o que se tem hoje. A cada semestre é reformulado, refeito naquilo que se julga ser instrumento coerente para atingir os objetivos”. Em contrapartida, ao ser questionada sobre a forma de registrar o resultado de suas avaliações, a professora TINA se posicionou da seguinte forma: *Através de conceitos, relatórios*. Com esta resposta deduzimos que deve haver certa contradição na compreensão do que vem a ser o relatório avaliativo, talvez estando neste ponto a confusão em relação à nomenclatura deste instrumento de registro avaliativo, nesta escola. Apesar de sabermos que a teoria avaliativa já avançou muito, também sabemos que “o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva” (SILVA; HOFFMAN; ESTEBAN, 2003, p.17). Esta situação fica ilustrada pelo registro avaliativo desta escola.

Consequentemente, ao responder estas mesmas questões, a **Escola 5**, desta vez por intermédio do diretor, respondeu: “A formalização desse instrumento se deu com base na troca de experiência e debates para a efetivação do projeto político pedagógico, obedecendo à lógica de habilidades e competências individuais, com base, principalmente, na realidade social dos educandos e dos meios e condições estruturais da instituição”. E pela professora LENI desta maneira: “Os registros são feitos primeiro em um caderno de campo e uma ficha própria para acompanhamento em sala, no final do bimestre todos os dados são transferidos para a ficha diagnóstica. Ficha esta elaborada por um grupo de professoras (sendo uma de Língua Portuguesa, uma de Inglês, uma de Matemática e uma de História), em 2004, devido à dificuldade (morosidade) que a maioria encontrava no momento do registro através de relatórios descritivos”. Esta resposta nos leva a dizer que a professora integrou alguns dos instrumentos indicados pela estrutura do atual sistema de

ensino, porém, o registro avaliativo utilizado pela escola não condiz com esta informação.

Portanto revela-se, pelas respostas acima descritas, que a modificação ocorreu para atender às condições estruturais da instituição, ou seja, o espaço físico, que na maioria das vezes não é adequado à produção coletiva, por ter quadro de professores com poucas horas-aula no estabelecimento. E, finalmente, para atender a reivindicação dos professores de que, para realizar o processo de escrita exigido na elaboração dos respectivos instrumentos avaliativos, precisariam dispor de mais horas extras porque tinham muitas atividades para correção e dividiam a jornada de trabalho com outras escolas. Enfim, o calendário letivo e o número de horas atividade não contemplavam o tempo necessário para essa elaboração escrita.

Tomando por referência estas informações, decidimos fazer uma entrevista com TINA e LENI, porque entendemos que, para ter chegado a este tipo de registro, a escola e as professoras viveram, primeiramente, a produção de relatórios. E, inclusive nesta ideia estão as possíveis dificuldades que motivaram esta troca, além de que estas fichas são representações claras do desenvolvimento de práticas tradicionais, tanto para o conhecimento matemático como para a avaliação. No entanto, a professora TINA não se disponibilizou em participar da entrevista, impossibilitando-nos de fazer uma triangulação mais significativa entre o que se apresentou no registro e as dificuldades de elaboração do mesmo. Assim sendo, discorreremos, apenas, sobre a resposta dada à questão norteadora da entrevista realizada com a professora LENI.

A professora LENI começou sua resposta pelo motivo que gerou, na **Escola 5**, a troca do instrumento de registro: [...] “O grupo de professores, na época, reclamava muito por conta dessa... desse bendito relatório descritivo.” Fragmento 2 - (F2); “Escrever! Escrever sobre a situação de cada aluno. Daí surgiu a ideia da ficha [...] nós elaboramos essa ficha que hoje estamos usando.” Fragmento 3 - (F3).

Revela-se então, por intermédio desses fragmentos, certa dificuldade para a elaboração dos relatórios, principalmente quando foram inseridos no processo os professores que

trabalhavam com as diversas disciplinas, dentre eles os sujeitos de nossa pesquisa, os licenciados em Matemática. Observamos aqui a disseminação da ideia de que “quem avalia sente-se honrado, em contrapartida, por não se deixar enganar, por razões muito honrosas e outras mais confusas” (PERRENOUD, 1999, p. 165). Neste caso, configuram-se as honrarias na opção por registrar o processo avaliativo, que geralmente trabalha com as questões subjetivas, difíceis de serem compreendidas num texto descritivo pouco coeso, por intermédio de fichas consideradas mais práticas e mais objetivas para o registro e a apresentação dos resultados obtidos.

Após as considerações iniciais, que justificavam a troca de instrumento de registro, ela começou a pontuar algumas características que, em nossa interpretação, não são dificuldades propriamente ditas, apenas representam uma atitude mais complacente para com as tensões provocadas pelos movimentos que buscam modificá-las, porém não conseguem, tais como: “A ficha se torna mais prática.” (F5); “Por comodidade! [...] Sim, por comodidade! Todo mundo sente [...] sabe que está faltando alguma coisa!” [...] (F8); “Então essa ficha, ela foi elaborada para facilitar pra nós professores.” (F25); “Por causa do costume da nota, por causa de tempo de [...] de elaborar [...] de fazer, de escrever os relatórios.” [...] “Muitas vezes acabava sendo cópia um do outro.” (F26).

Mas as dificuldades também surgiram, tal qual aconteceu com as outras professoras que ainda se utilizam do relatório. Dificuldades que indicaremos por intermédio dos fragmentos: “O excesso de alunos em cada turma. [...] Eu tenho de 30 a 35 alunos na sala e eu não tenho tempo suficiente pra escrever sobre cada um deles, como deve ser escrito.” [...] (F4); “[...] teríamos que ter menos alunos em sala de aula, isso é o ponto crucial! Por que nós tínhamos que dar um atendimento mais individualizado para que esses alunos nossos, esses adolescentes aprendam a aprender.” (F49); “Isso é o principal, reduzir o número de alunos pra melhor trabalhar em sala, para melhor conhecermos os nossos alunos.” (F59).

Não compreendemos que o número de alunos possa, por si só, justificar a troca, mas

sabemos ser este um complicador neste tipo de avaliação. Justamente porque “o grande número de alunos com que trabalham dificulta a convivência com eles, impossibilitando, algumas vezes, a própria identificação visual” (HOFFMANN, 2005, p.38), fazendo com que os professores acreditem que estão sendo “mais justos atribuindo-lhes médias de resultados obtidos nos testes por serem estes dados evidências comprovadas.” (HOFFMANN, 2005, p.38).

As dificuldades surgiram, também, envoltas num misto de revolta: *“E ninguém senta pra mudar! E os nossos alunos que estão sofrendo as consequências porque somos nós, alunos e professores, somos cobaias do governo [...]”* (F33); *“Então! Tem que melhorar isso! Precisa mudar, precisa tomar uma atitude começando lá de quem faz as leis e joga na cabeça da gente, isso vem de cima pra baixo né?”* (F62).

Na incompreensão teórica do que vem a ser a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana: *“E eles ficam mal acostumados, agora com a história de não poder reprovar, pra eles tanto faz ou tanto fez, eles falam: a professora vai ter que me passar mesmo! Pronto fechou!”* (F34).

Dificuldades na formação profissional: *“[...] nós temos que aprender a gostar de escrever, professor não gosta de escrever, principalmente nós matemáticos”* [...] (F53); *“Segundo: nós professores temos que aprender a trabalhar com alunos e alunos, nós não podemos ficar naquele não! Fulano é bom então eu vou lutar por aquele, fulano é ruim eu vou abandonar e lasca um X lá no insuficiente pra ele.”* (F50).

Dificuldades na organização escolar: *“Eu fico, 25 dias, numa turma depois eu saio só vou voltar no outro bimestre. Como eu vou conhecer meus alunos? Ainda tenho 35 na sala.”* (F61); *“Mais uma dificuldade – nós não temos a ajuda dos pais ou responsáveis.”* (F73).

Por intermédio dos fatos relatados na entrevista, percebemos que a troca do instrumento de registro avaliativo ocorreu, aproximadamente, um ano após os professores que trabalham por disciplinas começarem a

fazer parte do grupo de profissionais ligados aos ciclos de formação. Exatamente quando a 5ª série deixou de existir, enquanto ensino seriado, e cedeu lugar ao 3º ano do 2º ciclo, esses profissionais passaram a elaborar o registro avaliativo e a fazer contatos com os instrumentos que possibilitariam um registro com mais qualidade. Então, neste momento, iniciaram os problemas que geraram a modificação no registro avaliativo desta escola.

RESULTADOS

Percebemos que ninguém submete seus conhecimentos ou competências a julgamentos e se mostra indiferente aos resultados, por isso cada uma, em sua individualidade, revela a necessidade de se justificar ante ao apontamento de seus limites e das lacunas existentes nos instrumentos avaliativos elaborados por elas. Nesse movimento, organizamos os motivos que deram origem à troca de registro avaliativo, sob dois aspectos: o primeiro, de ordem pessoal e o segundo, de ordem estrutural. Para os aspectos de ordem pessoal, identificamos aqueles pertencentes à pessoa do professor, entre os quais estão as dificuldades:

Já para os aspectos de ordem estrutural, identificamos aqueles pertencentes à estrutura organizativa da escola, às ações derivadas da política educacional e da gestão pedagógica. De acordo com LENI, estes são os motivos: salas de aulas com muitos alunos; muitas turmas sob a responsabilidade de um mesmo professor; coordenação pedagógica mais voltada aos problemas didático-pedagógicos dos professores; pouca participação dos pais; modificações sistêmicas, por intermédio de leis, que nunca consideram o desejo coletivo.

Em conformidade com este procedimento, observamos que o registro avaliativo da **Escola 4** e da **Escola 5** não nos permite analisar com precisão a forma, o conteúdo ou as concepções destas professoras. O registro avaliativo por meio de fichas não nos possibilita perceber o trajeto de aprendizagem do aluno, pois não contempla a individualidade do ser cognoscível, não revela a mediação/intervenção do professor,

já que as fichas são iguais para todos os alunos. Assim como não conseguem revelar as concepções das professoras, pois elas não foram elaboradas coletivamente, impossibilitando qualquer tentativa de esclarecimento sobre trajetórias individuais.

Esta prática avaliativa se desenvolve a partir da perspectiva tradicional, que traz consigo a compreensão de todo o conhecimento ser externo ao sujeito, que o apreende por experiências sensoriais, pela repetição, para garantir a sua memorização. Assim, o aluno é considerado um recipiente vazio que internaliza as informações do meio externo, organizadas pelo professor, para posteriormente ser capaz de reproduzi-las quando solicitado. A avaliação, nesta perspectiva, é entendida como sinônimo de medida e aferição do produto da aprendizagem revelada pelos alunos. Para Darsie (1999), nessa concepção, a avaliação se define como ato de medir, ao final de determinado período, os resultados alcançados pelo aluno, para saber o quanto ele se aproximou dos níveis previstos pelo professor. Nestas fichas existe espaço apenas para o registro do produto final da aprendizagem ou da não aprendizagem do aluno, não oferecendo informações sobre o processo, avanços ou dificuldades do aluno que permitiriam a intervenção do professor.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Portanto, consideramos que as fichas avaliativas utilizadas pela **Escola 4** e pela **Escola 5** revelam concepções de cunho tradicional. A ficha, neste sentido, é semelhante a um boletim, que se utiliza de conceitos em vez de valores numéricos, porém a reversão de conceito para nota é visível e anunciada. Há que se considerar, ainda, o fato de que o professor só precisa marcar um X em determinado lugar, isto nos revela que o instrumento de registro avaliativo destas escolas não proporciona momentos de reflexão para o professor. Segundo Darsie (1999), perde-se uma das funções importantes da avaliação, a de ser, para o professor, possibilitadora de investigação didática e, conseqüentemente, da melhoria do ensino.

Estas fichas são compostas por um conjunto de habilidades construídas em itens sinalizados com um X, assim o professor não precisa mais redigir textos sobre: a aprendizagem ou não dos alunos; as dificuldades encontradas e as superadas, ou não; a intervenção feita e a reflexão sobre sua prática. Esse fato revelou que o coletivo da escola, de alguma forma, resolveu facilitar o trabalho, ou não compreendeu significativamente o que se espera da avaliação. Assim, construíram instrumentos não condizentes com a organização curricular em ciclos de formação humana e, desta forma, este instrumento de registro avaliativo, a ficha, se tornou a expressão de encontros e desencontros de teoria e prática pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DARSIE, M.M.P. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. *UNICiências*, Cuiabá, v.3, p.8, 1999.
- FERREIRA, L.M.S. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2000.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Recebido em 12/8/2008 e aceito para publicação em 31/5/2009

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

INCLUSION OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL SPECIAL NEEDS IN THE REGULAR ELEMENTARY SCHOOL SYSTEM: TEACHING TRAINING IN BIOLOGICAL SCIENCE

**Selson GARUTTI¹
Rosemara TOZO²**

RESUMO

A falta de profissionais capacitados na área da Educação Especial faz com que os portadores de necessidades especiais fiquem excluídos das salas de aula convencionais, dificultando a socialização do indivíduo. Diante dessa situação, a proposta de inclusão escolar constitui-se em um desafio para a prática dos educadores. A inclusão social é considerada o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais pessoas com necessidades especiais, para que, simultaneamente, estas possam se preparar para assumir seus papéis na sociedade. O objetivo deste trabalho consiste em identificar, através de uma pesquisa descritiva, as percepções dos graduandos do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário de Maringá sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema regular de ensino. A pesquisa constituiu-se tendo como sujeitos participantes alunos do 1º e 4º anos do curso de Ciências Biológicas, sendo que a opção por essas duas séries pode ser justificada pelo fato de caracterizarem duas fases importantes na formação do futuro educador. Verificou-se que a formação do futuro educador é preocupante, pois não há uma preparação contínua no decorrer do curso, uma vez que 50% dos alunos sentem-se despreparados e 31% inseguros para lidar com tal situação. A maioria dos entrevistados tem médio grau de interesse em atuar com alunos especiais, embora, 43% classifiquem como mínimos os conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso. Considerando a importância da inclusão

¹ Professor, Departamento de Biologia. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário. Av. Guedner, 1610, Jd. Aclimação, 87050-390, Maringá, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S. GARUTTI. E-mail: <sgarutti@cesumar.br>.

² Licenciada em Ciências Biológicas, Centro Universitário de Maringá. Maringá, PR, Brasil. E-mail: <rosemaratozo@hotmail.com>.

social para a socialização desses indivíduos, a formação do professor é fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Educação especial. Formação do professor. Licenciatura em Biologia. Socialização.

ABSTRACT

The lack of capable professionals in the area of Special Education excludes students with special needs from the conventional classrooms, making socialization difficult. For this reason, the proposal for inclusion constitutes a real challenge to educators. Social inclusion is the process whereby society adapts to include in its social systems people with special needs; simultaneously, people with special needs get ready to assume their role in society. The goal of this article is to identify, through descriptive research, the perception of the Biological Science students who are being trained at Maringa Center University, on the inclusion of special needs students in regular classes. The research focused on first and fourth year students in Biological Science course. These two levels characterize two important phases in an educator training: the initial and the final phases of the course. We concluded that the situation is worrisome - future educators lack training: 50% of the students feel unprepared and 31% feel insecure about dealing with special needs students. Most students interviewed expressed a medium degree of interest in working with special needs students, and 43% indicated that training on special needs during the course is minimum. Considering how important social inclusion is for an individual's socialization, teacher training is essential in this process.

Keywords: Special education. Teacher formation. Degree in Biology. Socialization.

INTRODUÇÃO

A falta de profissionais capacitados na área da Educação Especial faz com que os portadores de necessidades especiais fiquem excluídos das salas de aula convencionais, dificultando a socialização do indivíduo. A discriminação e o preconceito ainda são os pontos que determinam a má preparação do docente para lidar com tais situações. Ter um aluno especial, hoje, em classes comuns do sistema regular de ensino gera vários problemas com a disciplina da turma, o desenvolvimento da aula e a escolha da metodologia eficaz para o entendimento do conteúdo.

Pensando nessa discussão a respeito da inclusão de alunos especiais em salas comuns do sistema regular de ensino, Fernandes (1986) afirma:

Se o professor pensar que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa de seus estudantes e a condição em que

vivem obviamente não vai aprender a pensar politicamente, ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade a laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

E vai mais além:

Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente, não basta que disponha de uma pitada de Sociologia, outra de Psicologia, ou de Biologia educacional ou Didática para que se torne uma agente de mudança. (FERNANDES, 1986).

Não é de hoje que se percebe o quanto é difícil a convivência, em sociedade, com indivíduos que não se enquadram nas expectativas de "normalidade" colocadas como padrão. Diante dessa situação, a proposta de inclusão escolar como "escola para todos",

constitui um desafio para a prática dos educadores (CARPES *et al.*, 2005).

Segundo Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

A partir de 1988, o Brasil passou a implementar as políticas educacionais que incluem em suas metas a integração de alunos portadores de deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado quando necessário (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001b).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº. 9.394/96, todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm o direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino, com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e desenvolver ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania dessas pessoas (BRASIL, 2002).

É importante destacar que a LDB do ano 2002, reservou um capítulo à Educação Especial, revelando, assim, o reconhecimento social dos trabalhos realizados na área, que são frutos, das lutas pelos avanços e conquistas dos portadores de necessidades especiais, historicamente discriminados pela sociedade.

Diante disso, nota-se que Andrada e Schütz (2002) afirmam que, somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito, é que existe de fato a inclusão.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em

seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1994).

Atualmente, a inclusão da educação especial no sistema regular de ensino é a diretriz principal das políticas públicas educacionais, e a formação de professores é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação dessa política.

Inúmeros estudos têm demonstrado que a principal barreira para a inclusão é o despreparo dos professores para lidar com pessoas com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular (GLAT, 1995; BUENO, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002). Por isso, é fundamental investir na formação do professor, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade democrática.

Muitas vezes, por falta de informações ou omissão dos pais, dos educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidas ou isoladas em instituições especializadas, situação essa que priva as crianças, com ou sem necessidades especiais, de conviver com a diversidade. São nesses casos que a inclusão compreende um valor constitucional que, em si, deve concretizar a aceitação da diferença humana e respeitar a diversidade cultural e social.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino fundamental não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001a).

Desta forma, esta pesquisa tem como pretensão discutir a prática docente, tendo como base a educação inclusiva na expectativa de superar os preconceitos e a exclusão de alunos

que apresentam necessidades educacionais especiais, tanto na área cognitiva quanto na área emocional e social, através da inclusão destes na escola regular, priorizando a integração com toda a escola, aprendendo a conviver com as diferenças e se tornando cidadãos solidários. Para isso, as ações do futuro professor devem ser direcionadas para equilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno em suas descobertas, proporcionando acesso aos instrumentos necessários para que eles possam avançar e ser cada vez mais socializados e os professores mais conscientes a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema regular de ensino fundamental.

Ao analisar a disparidade entre o ideal e o real, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino fundamental, pensa-se nas dificuldades a respeito da falta de discussão em sala de aula e de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura sobre esse tema, que conscientizem e preparem o futuro professor para atender a essa crescente necessidade. Acredita-se, assim, que, à medida que houver essa preparação e preocupação acadêmica, tanto por parte dos docentes quanto dos acadêmicos, haverá a formação de um profissional mais preparado para atender às necessidades do mercado de trabalho na área educacional.

Atualmente, o grande desafio da política educacional se refere à formação do educador para atuar na perspectiva da inclusão e, conseqüentemente, propiciar uma socialização escolar para todos os alunos, respeitando as diferenças sociais, culturais e individuais. Tais diferenças podem configurar as chamadas necessidades educacionais especiais e se referem às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua alta capacidade (superdotadas) ou de suas dificuldades cognitivas, emocionais, motoras, visuais e auditivas no sentido da aprendizagem.

A educação inclusiva no Brasil começou a ter destaque em 1960, quando se propôs a

atender crianças portadoras de necessidades especiais em classes comuns. Esse atendimento tem crescido desde os anos de 1970, porém somente nos últimos dez anos é que houve expansão efetiva de serviços e investimentos, particularmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2004).

Hoje, como o avanço da política de educação especial, por meio de Diretrizes Nacionais da educação especial na educação básica, trabalha-se em prol da chamada inclusão, que tem como concepção:

[...] uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe e gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001c).

Segundo Michels (2005), a educação especial assume, nesta relação, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), adaptando os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser “ajustados”. Já Baptista e Bosa (2002) apresenta como dificuldade maior do processo de inclusão a dificuldade encontrada pelo educador em lidar com pessoas diferentes, pois isso traz insegurança, temor de não se sentir apto, ansiedade de ver o trabalho progredir ou frustração de não haver um retorno. Essa dificuldade caracteriza o papel fundamental que o professor terá nessa mudança, levando ao entendimento de que é pela educação que é possível aprender a se comunicar e a desempenhar um papel responsável na sociedade (TARDELLI, 2003).

No Brasil, a Constituição de 1988 assim como a LDB Lei nº 9.394/96 destacam a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento formador da

nacionalidade, tendo em vista que a inclusão educacional é, certamente, o caminho definitivo para que o Brasil deixe de ser o país de maior riqueza e, ao mesmo tempo, o palco das maiores injustiças sociais da história da humanidade. Além disso, a escola inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio da educação para todos. Neste cenário, a escola deve ser um espaço propício às transformações, aberta a lidar com as diferenças, sejam elas de ordens raciais, de classe econômica, entre outras, uma vez que fazem parte da sociedade, e estão presentes em diferentes ambientes, sendo um destes o escolar (LEÃO, 2004).

A sociedade, que valoriza a beleza física, choca-se com esses comprometimentos, e geralmente associa a deficiência a um déficit de utilidade. Nota-se que a deficiência é a tradução de um modelo social no qual o indivíduo acaba sofrendo muito mais com as manifestações da sociedade do que com sua própria deficiência. Para Leão (2004, p.70):

[...] A inclusão educacional indica compromisso social de se educar todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino comum, de modo que possam desfrutar de suas experiências de vida junto com os demais alunos ditos "normais". Portanto, na visão da autora, a inclusão seria eficaz se os estudantes envolvidos fossem realmente acolhidos. Todavia, como a escola está fundamentada na hegemonia, a questão da aceitação e prática da diversidade fica comprometida, gerando o preconceito devido à dificuldade que as pessoas têm em aceitar as diferenças dos outros, redundando num sentimento de intolerância.

Assim, para que a escola seja inclusiva, ela deve compreender o aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo na sua diferença, reconhecendo-o como pessoa que apresenta limitações, porém, possui outras

habilidades a serem observadas e reforçadas (GARCIA, 2002). Portanto, é evidente que muitas mudanças são necessárias para essa nova concepção de escola, pois falar em comunidade educativa é pensar em um grupo coeso, com alunos, professores, equipe administrativa, pais e a sociedade em geral, trabalhando com um mesmo objetivo: a educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho consiste em identificar as percepções dos alunos do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário de Maringá sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino fundamental.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, outros objetivos que estão ligados às características desta pesquisa também foram cumpridos como: apontar o interesse do graduando, para atuar em classes comuns em que os alunos com necessidades especiais são incluídos; identificar competências consideradas indispensáveis pelo graduando do curso de Ciências Biológicas, para atuar como professor de alunos com necessidades educacionais em classes comuns e apresentar as dificuldades no desenvolvimento do processo educacional com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

MÉTODOS

Esse trabalho fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos participantes, 35 alunos do 1º ano e 35 alunos do 4º ano do curso de Ciências Biológicas noturno do Centro Universitário de Maringá, onde se encontra uma representatividade da população alvo deste estudo, sendo esses alunos tanto do sexo masculino quanto feminino, com idade variando entre 18 a 40 anos. O critério de seleção foi determinado de forma aleatória, por adesão e sem desclassificação, por se tratar de uma pesquisa voluntária com os alunos das duas séries.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com perguntas fechadas, que teve como objetivo realizar a extração de uma amostra representativa da percepção dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino.

A opção por essas duas séries do curso de licenciatura em Ciências Biológicas se justifica pelo fato de caracterizarem duas fases importantes na formação do futuro educador: a fase inicial e fase final do curso.

As informações apresentadas nesse trabalho foram obtidas mediante consentimento livre e esclarecido dos participantes e com aprovação prévia do Comitê de Ética do Centro Universitário de Maringá – Paraná, tendo como número do protocolo nº 317/2007, tendo sido aprovado em 22/08/2007, de parecer de aprovação nº 388, Certificado 334/2007.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, as questões pertinentes à prática da inclusão, nas escolas, de indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais, não são muito diferentes daquelas que tínhamos há uma década. Entretanto, o referencial teórico-prático que se tem disponível é outro. Está na pauta dos debates a proposta de educação inclusiva, já que a LDB propõe que as crianças portadoras de necessidades especiais sejam aceitas nas classes comuns das escolas e que as escolas especiais sejam coadjuvantes no processo educacional dessas crianças.

Discute-se, no entanto, a forma pela qual se dará esse processo, a necessidade da preparação do professor e das outras crianças, visando evitar a discriminação. Já estão sendo apontadas algumas dificuldades para esse processo como o caso de escolas que se recusam a aceitar a matrícula das crianças portadoras de necessidades especiais e falta de profissionais preparados, dentre outras.

Frente aos dados coletados por intermédio dos questionários dos graduandos, alguns aspectos foram observados para análise e avaliação dos resultados desta pesquisa.

A reação dos graduandos frente à possibilidade de atuar com alunos especiais nas classes comuns evidenciam que do total da amostra, 50% (35 alunos, 17 e 18 alunos do 1º e 4º anos, respectivamente) sentem-se despreparados para enfrentar essa realidade, 31% (22 alunos, 10 e 12 alunos do 1º e 4º anos, respectivamente) estão inseguros quanto ao seu preparo caso venham a vivenciar essa proposta futuramente e a minoria dessa amostra tem perspectivas positivas em assumir tal responsabilidade educacional.

Em relação aos conteúdos das disciplinas que a graduação ofereceu 30% do total de alunos (21 alunos, 8 do 1º ano e 13 do 4º ano) sentem-se inseguros para atuar como profissionais competentes diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e 20% (6 alunos do 1º ano e 8 do 4º ano) despreparados para assumir essa responsabilidade. É necessário considerar que o 1º ano ainda não teve uma disciplina específica para qualificar o futuro docente, mas terá ainda nesse plano de ensino e os alunos do 4º ano concluíram o curso sem o conhecimento e qualificação da mesma, mas mesmo assim, 26% (18, 9 de cada ano) afirmaram que procurariam usar novos métodos para assumir essas classes com alunos especiais.

Ao serem questionados em relação ao grau de interesse em atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, do total de alunos participantes da pesquisa, 33% (23 alunos, 13 e 10 do 1º e 4º anos, respectivamente) afirmaram ter aptidão de médio interesse para tal situação, 29% (20), sendo a maioria do 1º ano, afirmaram ter muito interesse em assumir uma sala de aula com essa característica e 26% (18), sendo a maioria do 4º ano, deixaram claro ter pouco interesse nesse aspecto, provavelmente em virtude da mínima qualificação para essa realidade.

Em relação dos conhecimentos, 43%, ou seja, o total de (30 alunos, 15 de cada ano) alunos caracterizam mínimos os conhecimentos adquiridos em relação à inclusão social e isso fica evidente ao considerar que até recentemente não havia uma abordagem efetiva com relação à educação de crianças com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação do educador, nas licenciaturas. Hoje se percebe que o quadro se encaminha a uma nova postura diante das novas políticas educacionais.

Uma quantidade considerável de graduandos, ou seja, 31% da amostra total (22 alunos, 12 e 10 do 1º e 4º ano, respectivamente) consideraram a inclusão como fator de transformação da educação nessa perspectiva e acreditam que é necessária para a socialização desses indivíduos, bem como para diminuir a discriminação e preconceito que há décadas vem acompanhando os portadores de qualquer anormalidade. Para 33% (24, 9 e 15 do 1º e 4º, respectivamente) dos entrevistados o professor é o agente fundamental nesse processo, sendo, portanto, necessário que os cursos de licenciatura, tanto na fase inicial como na fase continuada sejam mais bem estruturados e voltados para a realidade, de modo a permitir aos futuros professores condições de atuação e de melhoria de suas práticas pedagógicas frente à diversidade escolar.

A inclusão é ainda uma ilusão. A abordagem do tema infelizmente está longe do ideal. Entretanto é uma proposta que está chegando aos poucos às escolas regulares, e as instituições de ensino superior devem preparar seus graduandos para essa nova realidade. As formas como foram abordados os assuntos sobre educação especial, até o presente momento, não foram satisfatórias, sendo que do total de alunos, 41% (29 alunos do 4º ano) classificaram como mínimos os contatos com o assunto durante as aulas. Nesse aspecto nota-se que, para esse projeto ir adiante, é necessário que haja uma estrutura de apoio montada, para que os professores tenham condições mínimas de trabalho e entendimento para desempenhar as suas tarefas com sucesso.

O despreparo do professor e a falta de métodos adequados foi o item que teve 59% (41 alunos, 20 e 21 do 1º e 4º ano, respectivamente) do total das opiniões, caracterizando esse como um dos principais itens de dificuldades para o processo de inclusão. Isso leva à reflexão de que não há como oferecer um atendimento de qualidade se as escolas não estiverem providas de um corpo docente capacitado para atender as diversidades dentro do sistema educacional.

Um dos grandes responsáveis pelo sucesso dos alunos dentro de um processo de ensino-aprendizagem é a forma como os conteúdos são repassados aos alunos pelo professor. Diante disso, nota-se que 88% da amostra total (60 alunos, 30 de cada ano), demonstraram a necessidade de ter disciplinas específicas na graduação que preparem os futuros professores para atender a esse público nas classes comuns do sistema regular de ensino.

A competência necessária mais apontada pelos graduandos, para atuar futuramente com alunos com necessidades educacionais especiais é, novamente, ter uma disciplina específica no curso e especializações. Fato apontado por 51% (36 alunos, a maioria do 4º ano) dos entrevistados, pois somente nesse sentido o futuro educador terá competências para lidar com tal situação. No entanto é necessário que o professor esteja sempre atualizado, não só quanto aos novos métodos e técnicas de ensino, mas, que também reveja suas concepções assumindo uma nova atitude frente às questões educacionais. Com isso a educação continuada assume grande importância no preparo profissional do professor.

Em relação à satisfação com o preparo oferecido pelo curso, o grau de satisfação dos alunos não é satisfatório, de forma que 94% do total (66 alunos, 34 do 4º ano) consideraram-se insatisfeitos e apontaram como mínimas as discussões e metodologias necessárias para lidar com esses alunos, embora o processo de inclusão seja hoje uma realidade para a educação brasileira. Neste quesito é importante considerar que os acadêmicos do 1º ano ainda participarão de aulas sobre educação especial no decorrer do curso.

Diante dos dados obtidos com o questionário aplicado aos alunos do 1º e do 4º ano do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário de Maringá, é possível verificar que a ausência de formação não impediu os alunos de aceitarem o desafio da inclusão. Dessa forma, foi possível observar que, uma postura aberta à mudança, por parte dos professores e da escola, é fundamental dentro de uma perspectiva inclusiva. Essa postura revela a necessidade de romper com a ideia pré-concebida por muitos de que somente educadores especialistas podem trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Existem ainda vários obstáculos no caminho da escola inclusiva a serem rompidos, porém é importante olhar o que vem sendo construído pelos professores que os recebem e pelas escolas que visam à inclusão.

A pesquisa também demonstrou a importância de um trabalho interativo e cooperativo entre os alunos, capaz de favorecer a aprendizagem de todos. O processo de inclusão necessita ser discutido com todos os envolvidos para visualizar estratégias mais adequadas de acordo com cada escola e cada situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a educação especial consiste em uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, pelo qual disponibiliza serviços e recursos apropriados para esse atendimento e orienta os alunos e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Tal atendimento educacional especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação,

considerando necessidades gerais e específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação com vistas à autonomia e independência, tanto na escola quanto fora dela.

Assim, a Instituição de Ensino deve constituir uma estrutura curricular de formação na área de licenciatura que atenda às necessidades educacionais especializadas, disponibilizando programas de enriquecimento curricular, tanto de ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização quanto de ajudas técnicas e tecnologia assistiva³, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

O alunado, durante sua formação acadêmica, deve desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento global com o lúdico, tendo acesso às formas diferenciadas de comunicação, à riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, favorecendo relações interpessoais, respeito e a valorização, objetivando otimizar a interface de desenvolvimento e aprendizagem.

Em todas as etapas da formação deve-se organizar e apoiar a transversalidade da educação especial, a qual se efetiva por meio de ações que devem promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações devem envolver o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no

³ Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva consiste em uma Pesquisa inovadora, viabilizada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS), do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com o Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). Trata-se da Identificação e Caracterização das Instituições que Produzem Tecnologia Assistiva (Ajudas Técnicas ou Produtos de Apoio) para a Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e/ou Idosos.

desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os futuros professores devem possuir conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da comunicação alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos óticos e não óticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação, constituir a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Os novos professores devem ter como base de formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilitará a sua atuação no atendimento educacional especializado, devendo aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação universal.

Por fim, deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, J.D.; SCHUTZ, M.R.R.S. A sociedade e o processo de inclusão. *Revista Eletrônica*

de Direito Educacional, Itajaí, n.3, p.8, 2002. Disponível em: <<http://www.univali.br/revista>>. Acesso em: 25 fev. 2007.

BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CEB/CNE nº 02/2001. *Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE nº 17/2001. *Dispõe sobre diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2001c. p.62-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. *Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> Acesso em: 3 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

CARPES, C.F.; MACHADO, L.; PETTER, R.M.; PASQUATTO, S.H. Inclusão escolar: realidade

ou utopia? *Revista Cadernos FAPA*, Porto Alegre, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cadernosfapa>>. Acesso em: 2 mar. 2007.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.15.

FERNANDES, F. *A formação política e o trabalho do professor*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

GARCIA, C.A.A. *Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética*. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, Rio de Janeiro, v.1, p.16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v.24, p.22-27, 2002.

LEÃO, A.M.C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.3, p.255-272, 2005. Disponível em: <<http://www.unesppublicações.br>>. Acesso em: 28 fev. 2007.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1994. p.41.

TARDELLI, D.D'A. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.14.

Recebido em 24/4/2009 e aceito para publicação em 3/7/2009

O ENSINO DE FILOSOFIA: CARACTERIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

THEACHING PHILOSOPHY: CHARACTERIZATION, ORGANIZATION AND DIFFICULTIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Anderson Magno da Silva PIMENTEL¹
Dawson de Barros MONTEIRO¹

RESUMO

O ensino de filosofia é uma atividade que exige criatividade e conteúdo, o docente precisa conhecer a especificidade da filosofia e, antes de tudo, fazer a experiência de uma postura criteriosamente filosófica, postura essa que examina o dito, o pensado; pensando nas razões pelas quais as afirmações figuram na sala de aula. Esse espaço pedagógico, a sala de aula, é um laboratório de aprendizado. Dificuldades não estão fora de tal contexto, pois toda atividade que necessariamente exige conceituação traz as dificuldades próprias de tal atitude. Contemplando a realidade da volta da filosofia ao ensino médio, a pergunta, em tempos de educação ligada à aprovação no vestibular, persiste e aparece na escola: "O que é a filosofia?". Tal resposta é sim um problema filosófico.

Palavras-chave: Aprendizado. Dificuldades. Filosofia.

¹ Professores, Escola Estadual Professora Amélia Coelho. R. Jornalista José Miranda, 20, Cajá, 55610-230, Vitória de Santo Antão, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.B. MONTEIRO. E-mail: <dawson_810@hotmail.com>.



Ponto de Vista

ABSTRACT

Teaching Philosophy demands creativity and content, the teacher needs to know the specificity of philosophy and, above all, make it a thoroughly philosophical experience that applies to what they say, and think; this approach allows one to think about the reasons, why philosophical statements are introduced in the classroom. This teaching space, the classroom, is a learning laboratory. Difficulties are not out of this context, as all activity that requires conceptualization brings its own difficulties. Contemplating the reality of the return of Philosophy into high school, the question, when education is targeted at acceptance in University, still stands: "what is Philosophy?". The answer in itself is a philosophical problem.

Keywords: Learning. Difficulties. Philosophy.

A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA

A novidade da filosofia e sociologia no ensino médio não é tão *inédita* assim. Aqui no Brasil, após o golpe de 1964 que estruturou o regime político da ditadura militar, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5292/71 retirou a docência de filosofia e sociologia como componentes obrigatórios do currículo escolar e estabeleceu as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica. A reforma e promulgação da LDBEN n. 9394/96 reabilitou as disciplinas acima referidas, que voltaram a figurar no currículo do Ensino Médio, mas como temas transversais.

Nesse contexto, de retorno às salas de aula, todo professor de filosofia, no Ensino Médio, já deve ter pelo menos ouvido algum questionamento do tipo: "por que estudar filosofia?". Esse tipo de questionamento expressa, por si, o não entendimento próprio do que seja filosofia, pois uma vez que se procura saber o motivo de conhecer alguma coisa, é sinal que ela ainda não nos é conhecida. Deleuze e Guattari (1992) chegaram a dizer que essa importância só é sentida no fim da vida, na velhice, quando a pergunta sobre o que seja filosofia remete ao questionamento próprio sobre o que seja nossa vida.

O que aqui se discute acerca das perguntas sobre a filosofia (BRASIL, 2000) nos remete à definição e localização da filosofia na escola. Nos PCN, em seu texto introdutório da

seção sobre os conhecimentos filosóficos, na parte IV, diz-se que a filosofia não é uma ciência, no sentido das tradições empíricas de experiência. Somos de acordo com esse posicionamento, na mesma perspectiva, somos concordes com relação aos PCN que respondem à pergunta: "O que é filosofia?". No contexto da sala de aula, isto já constitui um problema filosófico.

O que é a filosofia?

"Antiguidade tão atual. Ao inventar a filosofia, a Grécia ainda forjou seus instrumentos: tantos conceitos, noções e métodos que alimentam ainda hoje a reflexão dos pensadores" (DUMONT, 2004, p.814).

O questionamento pelo que seja a filosofia não é só pela especificidade da atividade filosófica, mas está no centro da própria estrutura que a define como tal: a busca de conhecer, de saber da coisa mesma em si, e por que não dizer, da própria realidade.

À pergunta feita sobre o que é filosofia não há uma resposta pronta em que os termos nela empregados não levem o leitor a refletir sobre o que ele mesmo está lendo. Para Merleau-Ponty (1999, p.19) "o filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo e conceber suas relações", mas o que seria pensar o mundo, o outro e a si mesmo que tornasse esse sujeito um filósofo? O

que o autor apresenta para dar fundamento ao que seria, de forma objetiva, uma resposta caracteriza-se muito mais como um esclarecimento segundo o qual a sua concepção de filosofia se assenta, assim como o que determina o sentido do filosofar. Define, portanto, que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido, uma história narrada pode significar o mundo com tanta *profundidade* quanto um tratado de filosofia.”

Segundo Heidegger (2006, p.26), a pergunta “O que é a filosofia?” é “necessariamente uma questão filosófica cuja resposta somente pode ser uma resposta filosofante, uma resposta que enquanto resposta filosofa por ela mesma”. Isso dá termo à definição de filosofia segundo o exercício do filosofar, ou seja, de dialogar com o sentido próprio do vocábulo filósofo: *amigo da sabedoria*. Por se caracterizar como esse caminho que possibilita a correspondência “entre nós homens em nosso ser” a filosofia é um caminho que se assume pela racionalidade e que reconhece os próprios alcances de sua interpretação.

De um modo geral a filosofia é o ato de filosofar, de pensar, buscar conhecer e, participando do conhecimento, como aquele que convive, tornar-se amigo da sabedoria, “participando dessa *con-vivência* dessa proximidade amorosa, prazerosa, respeitosa, e, ao mesmo tempo, provocante, inquietadora.” (COELHO, 2001, p.29, grifo nosso).

Na história do ocidente é conhecido e reconhecido o surgimento da filosofia na Grécia. Ela emerge como resposta às inquietações dos homens que buscavam não mais encontrar a verdade nos deuses e oráculos, mas na própria *Sophia* (sabedoria e ciência). Para Coelho (2001, p.21) a filosofia é a expressão de um “longo processo de laicização e secularização do mito e da religião, de racionalização das formas de compreensão do mundo e da existência humana”.

A filosofia na qual, hoje, se alicerça a nossa, encontra na Grécia seu ponto de partida histórico e intelectual. A filosofia e o ocidente são marcados pela cultura e pensamento gregos

(JAEGER, 2001). Indica-se que o termo *filósofo* é empregado pela primeira vez por Pitágoras. É Cícero (106-43 a.C.) quem nos narra o diálogo com Leon, príncipe da cidade de Flionte: “Leon, admirando o gênio e a eloquência de Pitágoras, perguntou-lhe qual era a ciência que lhe inspirava mais confiança. E o sábio respondeu que ele não sabia de nenhuma ciência, mas que era *amigo da sabedoria, filósofo*.” (DUMONT, 2004, p.34, grifo nosso).

No século IV a.C. o filósofo já era considerado sábio e a filosofia era tomada como a sabedoria. Nesse processo, a pergunta sobre o que ela é tem um papel fundamental. Como investigação racional, a sua finalidade (*telos*) é conhecer. É, pois, o conhecimento e amizade que o homem estabelece com aquilo que conhece como condição própria da atitude do pensar. Essa vontade de saber é que faz o homem ser filósofo e a filosofia a própria sabedoria.

Em Aristóteles, a filosofia significa a totalidade dos conhecimentos humanos, dos saberes teóricos e práticos. Ela é, ao mesmo tempo, a habilidade, a competência teórica, “a ciência das causas primeiras”. Em outras palavras, é uma forma de conhecer, investigar, concluir, fazer com que o homem pense e se pense, questione e se questione, busque encontrar a sabedoria e também se encontre, de modo que conheça a si mesmo. Era em tal perspectiva que Sócrates discutia com seus discípulos e na história da filosofia nos foi legado conhecer como o pensador priorizava o saber e o saber de si mesmo ao referir-se à célebre inscrição do Oráculo do templo de Delfos em homenagem a Apolo: Conhece-te a ti mesmo (ROBINET, 2004).

Assim, buscando conhecer, almejando chegar ao “Bom, Belo e o Verdadeiro” (BRASIL, 2000) a filosofia pretende ser a aspiração própria que move a existência humana. O discurso filosófico se volta à *Arché* (princípio) e a filosofia se concentra em si mesma, fundamentando-se em sua pergunta originária “o que é?” para encontrar o sentido de si mesma. Ao fazer isso, ela cria um saber vivo, inesgotável de princípios

e de saber, faz da vida humana uma contínua busca pelo seu sentido, uma vez que “o filósofo não possui em ato a sabedoria, não é o seu proprietário, pois só os deuses o são, mas deseja e a procura para com ela estar.” (COÊLHO, 2001, p.29).

Assim:

A filosofia é a arte de formar, inventar, de fabricar conceitos, conceitos sempre novos [...] e o amigo, tal como aparece na filosofia não designa um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10).

Essas últimas referências trazidas das contribuições de Deleuze e Guattari (1992) foram privilegiadas, pois nos ajudam a refletir, com precisão, sobre o tema do nosso trabalho. Os autores já caracterizavam a filosofia como arte de formar conceitos, perspectiva além daquela originária dos gregos, basta lembrarmos da querela de Sócrates e os sofistas. O que nos justifica é que nossa intenção almeja trabalhar a vivência de filosofia na escola, na educação e, por isso mesmo, os autores, para o contexto da filosofia na sala de aula como matéria para o ensino médio, são de muita clareza em sua definição sobre a filosofia como disciplina formadora de conceitos.

A filosofia na sala de aula: docência e experiência de pensar e repensar a realidade

Aspis (2004, p.305) em seu artigo ‘O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica’ afirma ser essa atividade, a docência, a porta de entrada pela qual o aluno vai ter acesso ao patrimônio imaterial do edifício filosófico, encontrando

conceitos, critérios e bases para a formulação de seus próprios pensamentos; refletindo, pois, sobre as suas convicções, tornando-se sujeito criterioso ao falar e pensar e analítico acerca do que ele mesmo concebe por realidade. Isso ela chama de *experiência filosófica*, experiência que emerge do ensino, pois, para a autora, apoiando-se em Kant, não há cisão entre ensinar filosofia e filosofar.

Aspis (2004) nos leva a empreender três passos que possibilitam a docência de filosofia como uma experiência filosófica. O primeiro passo é ter clara a ideia de que filosofia não se separa da atitude de filosofar. Isso por que a filosofia não é um sistema encerrado, ao contrário, os sistemas filosóficos, e a filosofia como um todo, estão sempre se reformulando. É a própria atividade investigativa que confere essa dinamicidade à filosofia, sem a qual estaria profundamente limitada em sua forma, ou seja, atividade investigativa; e em seu conteúdo: a análise da realidade como realidade.

Tal sistema de investigação e conhecimento, que é a atividade filosófica, estando no universo da sala de aula, gera, no decorrer de suas atividades, competências, qualidades na forma de ver e analisar o próprio espaço onde o homem se situa. Nas palavras da autora essa relação se traduz no que Gallo (2008) afirmaram ser a prática da filosofia, a forma pela qual se ascende ao seu *produto*: o filosofar.

O segundo passo para o qual a autora nos conduz na sua interpretação sobre o ensino de filosofia como experiência filosófica é a atitude de filosofar: isto consiste em desenvolver e amadurecer o estágio de sensibilização para com a realidade a partir da produção da filosofia dada no espaço pedagógico da sala de aula. Uma primeira atitude frente a esse imperativo da produção filosófica da sala de aula é que a filosofia só é conhecimento graças à sua dinamicidade investigativa. Uma segunda atitude é aquela que interfere no espaço escolar; alunos e professores criam um espaço de estudo e investigação, conhecimento e aprendizagem na

experiência de grupos de estudos. Assim a produção de filosofia é sinônimo de filosofar, investigar.

Nesse momento o processo educativo encarado pela filosofia é o de emancipação do aluno. É clara, portanto, a referência a Kant e à afirmação dada pelo filósofo à questão do Esclarecimento: *Sapere Audi*. Saber por si mesmo torna-se o elemento fundamental da emancipação. Nesse cenário, isso significa que a filosofia, em sua postura filosofante, permite ao estudante aprender mediante os instrumentais possíveis para que ele seja autônomo, reflexivo e criterioso na sua investigação. Tal assertiva nos remete à proposta kantiana do Esclarecimento: Saída da minoridade do intelecto à autonomia da razão.

Desse modo, já estamos no terceiro passo que o texto nos sugere. Dadas as condições necessárias a tal atividade, a investigativa, os alunos poderão dar passos em busca de analisar as questões que os cercam. Dessa forma, sendo eles mesmos os iniciadores do processo de conhecimento e aprendizado, do qual a educação vem a ser a porta de entrada.

Este terceiro passo fundamenta que é preciso oferecer critérios filosóficos capazes de fazer o aluno compreender sistematicamente e com traços de complexidade a sua própria realidade. O que o texto de Aspis (2004) aponta tem por mérito a condução da sala de aula como lugar de experiência de aprendizado. No que se conceituou, o ensino de filosofia, a aula de filosofia é lugar de filosofar. Para tal: o professor dever ser filósofo-educador, não só de formação acadêmica, algo não menos importante, mas na sua postura existencial ele deve ser referência filosófica. Sobre isso não há muito que conceituar em termos de aparência ou técnicos. Mas o campo de significação dessa postura remete à maneira própria pela qual a docência é encarada segundo o alcance, a inesgotabilidade e a proximidade confiante no aprender. É o educador inquieto, ou seja, disponível à dúvida e à reflexão, que molda o caráter de ser ele mesmo uma referência filosófica no ambiente escolar. Disso

tudo, a conclusão é que o sentido da compreensão da referência filosófica tende a esclarecer que um docente que não demonstra motivação para investigar e não suscita nos alunos tal motivação, dificilmente conseguirá tornara sua aula nesse laboratório de experiência filosófica.

A importância de se ensinar filosofia

De um ponto de vista geral, para as equipes que elaboraram a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) e os PCN/2000, o ensino de filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio tem por objetivo ajudar a desenvolver o senso de cidadania, dando subsídios necessários à reflexão criteriosa dos elementos sócio-político-culturais. Percebemos aqui a existência de objetivos a serem alcançados através do processo de educação escolar, entre os quais o principal é a formação de cidadãos conscientes de seu papel de cidadania. A ideia é que isso possa ter sua gênese na escola e a filosofia seria a possibilitadora desse processo. A nós se coloca a questão de como deve ser o ensino de filosofia.

Para Veiga Neto (1994, p.40) "a atividade filosófica no Ensino Médio deve ser compreendida a partir de uma dimensão na qual a experimentação de um saber não se constrói nem como acadêmico, nem como uma simplificação do mesmo". Assim, o ensino de filosofia nem está fechado somente na história da filosofia, onde os alunos estudariam as máximas filosóficas, centrando-se tão somente no que os filósofos disseram, nem em outra perspectiva, em que não se daria importância à herança filosófica de séculos de investigação e argumentação e se almejaría a construção de uma *filosofia nova, inédita*.

Aí o impasse está instaurado. A concepção do ensino de filosofia corresponde àquilo que o docente concebe como o que deve ser a atividade filosófica na sala de aula. A didática do ensino busca estabelecer a relação

entre a concepção do ensino e as perspectivas para tal atividade e sua realização. Isso por si só já representa e é uma tarefa com certo grau de exigência, afinal, promover a atividade filosófica exige conhecimento da disciplina e originalidade na forma de desenvolvê-la em sala. Além disso, Gallina (2005, p.428) ainda nos diz que tal atitude “exige e demanda um esforço de reconhecer na sua atividade a permanente busca por um pensar acerca do que já foi pensado”, ou seja, “além de estar ensinando filosofia, o professor deve estar possibilitando o aprendizado de uma atividade que se dá, exatamente, na medida em que atualiza o processo de experimentação do pensamento acerca do que pensamos e como pensamos”.

Essa ideia sobre o ensino de filosofia é aquela que mais se aproxima do ponto de vista que se defende, apresentado anteriormente na assertiva de Deleuze e Guattari (1992), em que a filosofia é a disciplina “formadora de conceitos”. A filosofia como arte de conceituar e “formar conceitos sempre novos” deve despertar o gosto pela argumentação, pelo pensamento apoiado no rigor teórico de como pensamos e sem deixar de lado a própria fluidez na qual a filosofia se inspira para dar seus sobrevoos na realidade.

Quer-se afirmar que não há duas esferas quando se fala de filosofia em sala de aula, aquela em que estão os eruditos da história da filosofia com suas citações filosóficas corretas e inquestionáveis e do outro lado os filósofos de plantão a questionar o entorno, mas sem muita certeza acerca do que foi pensado. Ensinar filosofia é a postura de trabalhar em sala o que foi problematizado pelos filósofos, buscando re-estruturar isso no cotidiano, a partir do movimento do tempo.

Dois problemas imediatamente surgem com essa afirmação e a eles uma fundamentação torna-se necessária, a fim de manter a continuidade conceitual do presente texto: o primeiro apresenta como que uma contradição ao que se buscou esclarecer quanto à natureza da filosofia, pois se encarada na literalidade, a conceituação anterior reduzia o ensino de filosofia a ser uma didática de exposição da história da

filosofia, perdendo o sentido de que “a filosofia tenta compreender o mundo, apreender o seu sentido, da maneira como ele é vivido” (REZENDE, 1990, p.47). O segundo ponto diz respeito à re-estruturação da filosofia no movimento do tempo.

Interpretar o que se afirmou focando somente no produto final do trabalho filosófico, legado a nós na história da filosofia, não corresponde à totalidade e ao sentido próprio do que se desejou fundamentar. A questão remete ao problema e a forma de encará-lo. Segundo Marcondes (2004, p.60):

Nem todas as questões da tradição permanecem atuais, a forma do Bem, o Motor Imóvel ou o *Logos Spermátikos* são conceitos que possuem interesse apenas histórico, importantes para entendermos as teorias respectivamente de Platão, de Aristóteles e dos estóicos, porém, não mais diretamente relevantes para o nosso contexto. Por outro lado, os problemas que levaram Platão, Aristóteles e os estóicos à formulação desses conceitos, como a necessidade de um princípio para a ética ou a necessidade de explicarmos o movimento e a mudança, são problemas que ainda nos preocupam.

Desse modo, a perspectiva e o sentido da afirmação acerca do trabalho docente que foca a problematização filosófica investigam as relações entre as formas de pensar filosoficamente a própria filosofia e o seu ensino, evidenciando a necessidade de manter a devida correlação entre a história da filosofia e a reflexão filosófica acerca dos problemas hodiernos.

O segundo ponto, o que diz a respeito ao movimento do tempo e à re-estruturação dos conceitos filosóficos, deve ser entendido nos termos de interpretação e re-interpretação, de maneira que os termos dos quais o pensamento filosófico emerge não se dissociem em nada do tempo “em que nos movemos no âmbito da filosofia”. Deste modo, nossa reflexão, ou seja, a re-elaboração do pensamento filosófico não estaria, em relação à filosofia, “fora ou em torno

dela”, mas nela. Estabelecendo, no diálogo necessário ao re-estruturar o conteúdo filosófico no movimento do tempo, que: “uma coisa é verificar a opinião dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer do que falam.” (HEIDEGGER, 2006, p.15).

A FILOSOFIA E O CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

A organização do currículo de filosofia vem a ser um auxiliar importante na interpretação e estudo sobre o desenvolvimento da docência filosófica no universo da escola. As estruturas de ensino são pensadas por meio de planejamentos e visam a determinado fim, no caso da educação a finalidade é a própria emancipação do indivíduo. Tal trabalho exige organização e reflexão sobre os contextos em que a educação vem a inferir. A filosofia no contexto atual mostra-se nova, mas ela não é inédita, não menor é o desafio. Por isso a organização mostra-se como ponto importante no estudo sobre a própria atividade filosófica em sala de aula.

O trabalho de Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo, Silvio Gallo e Walter Omar Kohan realizado em 2003, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta um mapeamento das condições de ensino de filosofia no país e é um referencial a quem procure identificar elementos correspondentes à organização do ensino, como também perceber, como que diante de uma radiografia das características estruturais do ensino filosófico, a condição da filosofia na sala de aula a partir de seu contexto atual (FAVERO *et al.*, 2004).

A organização do currículo de filosofia

Nos dados que se referem à região Nordeste, a pesquisa, auxiliada aqui no Estado

de Pernambuco pela Profa. doutoranda Conceição Gislaíne Nóbrega de Lima Sales, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), àquela época, identificou que a disciplina filosofia era opcional.

Quanto à organização dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) não são estruturas normativas quanto ao plano pedagógico, eles têm caráter sugestivo. No caso da Filosofia ela é tomada por tema transversal. O texto dos Parâmetros não vai elencar conteúdos, mas competências a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia. Sobre isso se pode interpretar que a organização dos conteúdos será de competência de cada instituição de ensino.

Trazemos aqui, por via de ilustração, as competências e habilidades que os PCNEM (BRASIL, 2000, p.64) afirmam que devem ser desenvolvidas no ensino de Filosofia:

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No caso dos assuntos mais trabalhados na sala de aula, a pesquisa de Fávero *et al.* (2004) revela ser difícil ter precisão sobre tal assunto. Os pesquisadores, em seus relatórios, descreveram que, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, puderam traçar um possível conjunto de temas e autores (filósofos) trabalhados nas escolas.

Pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. No ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não se faz referência a filósofos brasileiros ou mesmo latino-americanos. (FÁVERO *et al.*, 2004, p.264).

No que diz respeito aos eixos em que os conteúdos são privilegiados, a pesquisa mostrou um esforço em elaborar uma síntese de como isso se dá de um modo geral. As referências estruturais dos conteúdos se concentram em quatro modelos: 1) por temas (predominâncias temáticas tais como: conhecimento, valores, cultura); 2) por domínios ou campos filosóficos (os campos são semelhantes ao ponto anterior, diferenciando no modo, aqui já são mais dentro de uma estrutura pedagógica, como teoria do conhecimento, filosofia antiga, etc.); 3) por problemas (os temas são articulados em consonância com problemas filosóficos, tais como o problema do ser, da ética, do agir moral, etc.); 4) por critérios cronológicos (o referencial é a história da filosofia, predominando a antiga e a moderna). (FÁVERO *et al.*, 2004).

Na pesquisa e observação realizadas na escola onde ocorreram as atividades, no campo do estágio, um dos pontos percebidos com professores da rede de ensino estadual é a dificuldade na organização dos conteúdos, uma vez que esta se percebe de forma flexível, exigindo que eles deem o norte à disciplina e na forma como ela vai ser trabalhada. Praticamente, o que se vê na sala de aula de filosofia é que o professor que assume a disciplina é quem vem a arbitrar

sobre o que ele acha melhor a ser estudado na disciplina, da forma que for mais conveniente. O docente organiza o conteúdo de forma não sistemática na compreensão de que se baseie em um critério de reflexão e produção filosófica. O que mais se percebe é o privilégio por temas, mas sem que este, muitas vezes, tenha uma ligação com o que foi trabalhado anteriormente. A organização do conteúdo se define nas escolhas feitas para cada aula, e não o contrário, cada aula deveria seguir um plano pedagógico que lhe conferisse coesão ao final do processo pedagógico de cada ano letivo.

Dificuldades no Ensino-aprendizagem percebidas em observações e entrevistas com alunos do ensino médio da rede pública estadual

Entre os meses de agosto e outubro de 2007 e março e abril de 2008 foi realizada uma pesquisa em duas escolas públicas do estado de Pernambuco. A finalidade da pesquisa era poder saber quais as dificuldades sentidas pelos estudantes em relação ao ensino de filosofia. O material era destinado a estudantes das primeiras e quartas séries do curso normal médio e era composto de dez perguntas, nas quais se poderiam expressar quais as dificuldades que tinham quando do processo pedagógico de aprendizagem filosófica. O questionário procurava atender a três questionamentos: o que o estudante entendia por filosofia, como estava sendo o ensino da disciplina e quais as dificuldades de compreensão e aprendizagem. Ao todo, foram 65 estudantes pesquisados no primeiro momento, cujo período compreendia os meses de agosto a outubro do ano de 2007. Os professores das turmas pesquisadas também foram entrevistados. Procurou-se saber quais eram as impressões deles com relação aos estudantes e como definiam o processo de aprendizagem na sala de aula. As respostas dos docentes serviram de ponto de apoio à interpretação das respostas dos estudantes. O que aqui foi exposto privilegia somente o questionário distribuído aos discentes.

O segundo momento da pesquisa, entre os meses de março e abril de 2008, era um segundo contato com as turmas pesquisadas. Apenas 32 estudantes puderam ser encontrados. Os que estudavam na quarta série do normal médio haviam concluído o curso e não mais frequentavam a escola. Os da primeira série, que não estavam na segunda, como seria previsto, possivelmente tenham desistido do curso, repetido a série ou se transferido para outra instituição escolar. O retorno que se deu foi somente o da turma que estava no segundo ano do curso e que no início da pesquisa era a primeira classe do normal médio. O intuito era saber se houve alguma mudança na forma como eles compreendiam a disciplina filosofia e se as dificuldades de aprendizagem haviam sido em parte ou no todo superadas.

Paralelas aos momentos de conversa com docentes e de entrevistas com os estudantes, as impressões coletadas na pesquisa também tiveram origem nos estágios de observação nas turmas pesquisadas. O que se queria era poder cruzar os dados fornecidos pelos questionários com as impressões sobre as aulas de filosofia ministradas a essas turmas.

Dada a caracterização da pesquisa, o que até agora foi posto como centralidade da identificação da filosofia para o contexto da sala de aula retoma a problematização de como isso se desenrola no ensino de filosofia. A noção tida de filosofia como disciplina permite que a atividade pedagógica alcance não somente a pretensão de dar aos alunos a capacidade de formar conceitos, mas deve ir além; deve formá-los cruzando-os com outros conceitos, gerando um processo de multiplicidade interpretativa².

O desafio se mostra em buscar desenvolver nos alunos e alunas a consciência

de que a atividade de formar conceitos não é algo estático, que atinge a elaboração de uma máxima, mas é uma atitude genuinamente filosófica "criando saídas filosóficas para o problema investigado." (ASPIS, 2004, p.310).

Fica a pergunta para todos quantos se envolvem diretamente com a sala de aula: "Isso está acontecendo ou em vias de acontecer?"

Heuser (2005, p.383) desperta a nossa atenção para como a prática docente da leitura e interpretação de textos filosóficos deve ser realizada e como isso tem relevância na vida dos alunos. Para ela, o professor deve ter claro para si quais os objetivos que deseja alcançar. O que se quer com tal leitura? Como apresentamos os textos a serem trabalhados? De que forma trabalhamos os conceitos ali explicitados? Tais perguntas são importantes de serem levadas em consideração e deve acontecer mesmo esse questionamento, já que a atividade docente se caracteriza por ser um caminho de aprendizagem do sentido humano de existir e compreender a vida, de modo que a filosofia possa ser essa via de interpretação desenvolvida em sala de aula, uma vez que esse espaço "torna-se privilegiado para os primeiros passos da atividade filosófica." (GALLINA, 2005, p.431).

De forma semelhante Sanchez (2004, p.15) trabalha na estruturação dessa ideia, assim afirma:

É preciso que o aluno compreenda o sentido da mensagem que lhe é dirigida pelo professor, é preciso que ele perceba a tarefa que lhe é exigida. Quando o professor faz uma pergunta, o aluno interpreta-a, atribuindo-lhe uma intenção, e procurar saber o que é que se espera dele. É preciso que ele compreenda não

² A multiplicidade interpretativa é a percepção, por parte de quem busca aprender, que o conhecimento não se pontua de um único modo. Sempre há diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto a variar com a especialidade de cada investigador. Entende-se isso quando a abordagem acerca da educação é possível de ser pensada segundo uma fenomenologia da educação, conforme nos esclarece Rezende (1990, p.46): "à estrutura do fenômeno educacional corresponde uma abordagem da interpretação acerca da educação. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mais cada um deles acaba por nos remeter aos demais". Tal multiplicidade não se dará efetivamente no fim do Ensino Médio, é processual; possivelmente isso se dá ao final de uma especialização no Doutorado. O que se concebe é que as possibilidades de compreender a multiplicidade do conhecimento possam ser geradas já a partir do contato, da experiência filosófica no Ensino Médio.

só o sentido da mensagem, mas também o que é que o professor pretende dele.

Nas respostas coletadas através de questionários distribuídos entre alunos e alunas das aulas de filosofia do normal médio (introdução à filosofia na primeira série e filosofia da educação na quarta série), algumas queixas dos alunos recaem sobre a dificuldade de compreensão da linguagem dos textos escolhidos e dos conceitos abordados pelos autores e explicados pelo professor. O questionário visava identificar quais as dificuldades que os alunos tinham na aprendizagem da filosofia. Duas foram as que se tornaram evidentes: 1ª ascender aos conceitos propostos; 2ª o *isolamento* da filosofia no conjunto das outras disciplinas. A dificuldade de ascender aos conceitos é maior do que a de não conectar a filosofia no conjunto do currículo, pois o professor não os transpõe (os conceitos) de forma clara, permitindo aos alunos a compreensão do seu conteúdo filosófico.

Essa primeira dificuldade, percebida nas salas de aula pesquisadas, é posta na discussão que Sanchez (2004, p.14) principia e à qual fizemos referência em linhas anteriores, ao mencionarmos a importância do plano pedagógico que o professor deve ter em mente. Segundo o autor “na aula, as modalidades de funcionamento das interações não são expressas. As regras de participação são implícitas e derivadas da experiência da comunicação” se a comunicação é, na sala de aula, algo difícil de estabelecer, por que a regra que norteia a direção entre ação do professor e aquilo que é posto pra ser estudado não se torna experiência de comunicação, o que decorrerá disso é a dificuldade de se compreender o sentido dos conteúdos e conceitos.

Os alunos têm a linguagem filosófica como muito difícil, algo do tipo que só quem *viaja* consegue compreender. Um aluno assim expressou sua dificuldade: “o que é a filosofia? Eu nem sei para onde vai essa disciplina... as poucas aulas que tivemos, lemos umas cópias e não consegui apreender quase nada do conteúdo por que nossos mestres não são competentes”. Para esse aluno, do segundo ano do curso normal médio, a incompreensão dos conceitos filosóficos se dá em dois momentos, inicialmente por não saberem o que é a filosofia e posteriormente por que os professores não conseguem ter domínio sobre o conteúdo da disciplina.

Outro aluno, da mesma turma e turno, da escola visitada, relatou que sua dificuldade é “*de entendimento mesmo, falta uma maneira mais clara e simples de explicar*”, continua ele, “*pois o material usado em sala de aula é até bem desenvolvido*”, *falta ao professor explicar de maneira mais clara e eficiente*”.

Na investigação sobre a sala de aula que Sanchez (2004, p.13) nos apresenta em seu estudo, podem-se considerar três tipos de dificuldades sentidas pelos alunos: 1) o ajustamento à situação escolar em geral; 2) o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor; 3) o ajustamento à personalidade do professor

O que se mostra no dito *fracasso escolar* é que as três dificuldades acima relacionadas se entrecruzam tornando o problema da repetência algo mais complexo e exigente de um estudo mais dedicado. O que o autor fez foi pontuar, em três dificuldades, para poder, assim, melhor propor mudanças na atividade pedagógica⁴.

³ O material ao qual o aluno se refere é o que a escola recebeu para o trabalho com a filosofia. Na época da primeira parte da pesquisa (2007) constava de um caderno da série Brasil para o ensino de filosofia. O caderno é dividido por temas e traz citações de filósofos sobre os temas e exercícios com perguntas interpretativas sobre a temática discutida. Para o ano seguinte (2008) o material recebido pela escola foi o livro Filosofia, do professor Antônio Joaquim Severino. 2. edição. 2007.

⁴ Essa é a temática desenvolvida no segundo capítulo do seu escrito, cujo título “Como transformar as práticas pedagógicas?” já expressa a preocupação do autor. O texto se divide em três propostas de mudança na concepção do espaço da sala de aula: 1º Formar professores para analisarem as etapas de aprendizagem específicas de cada aluno; 2º Estabelecer as condições de uma aprendizagem que se passe numa situação de comunicação entre professor e os alunos, e entre os próprios alunos; 3º O estabelecimento de novas condições relacionais.

O que se percebe é que, mesmo sendo um espaço misto, com diversas realidades humanas trazidas para o interior da sala, essa diversidade, muitas vezes, reduz-se a uma divisão entre os alunos com dificuldades e candidatos à repetência ou progressão e os que possuem elementos que lhes proporcionam a compreensão das propostas de trabalho do professor. Em muitos casos o que se esquece é que “nem todos os alunos respondem com o mesmo interesse e motivação, apesar de os conceitos criados serem iguais para todos” (CÉSAR COLL, 2003, p. 104). Tristemente, o cenário para a sala de aula acaba por dividir-se entre os que têm um esforço renovado para aprender e os que “carecem do interesse e motivação necessários para o aprendizado” (CÉSAR COLL, 2003, p. 103). Ainda, segundo Sanchez (2004, p. 15) o que se revela é que para muitos professores:

O aluno com dificuldades tem incertezas sobre o caráter apropriado da resposta que poderá dar. Não sabe integrar no conjunto da lição aquilo que é dito num determinado momento e não identifica, por detrás da pergunta, o objetivo que o professor tem na sua estratégia global. Hesita. Não conhece bem as condições em que se desenvolve a aula, e, portanto, não identifica os indicadores cognitivos.

Contrariamente:

O aluno que está bem na aula prevê a pergunta, prevê a resposta solicitada pelo professor. Conhece os pressupostos que estão por trás do que é dito, compreende a intenção do professor e aquilo que se espera dele. O “bom aluno” possui uma capacidade de antecipação que lhe permite terminar a frase que o professor começou. Tem intuição dos meios apropriados à situação em que se encontra e do momento oportuno para intervir. (SANCHEZ, 2004, p. 15).

A primeira proposta que o autor apresenta é de formar professores que possam avaliar os alunos de modo diferente, percebendo as etapas de desenvolvimento de cada um no decorrer do

trabalho pedagógico. Essa nova forma de percepção que se defende e que se torna necessária ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes parte da negatividade acerca do que foi apresentado sobre o aluno com dificuldades para que possa torná-la, nessa nova acepção, em positividade: O aluno que tem incertezas sobre a objetividade da pergunta do professor é caracterizado como hesitante e não identifica os indicadores cognitivos da atividade. É um “mau-aluno”. Mas, este aluno que tem incertezas, paradoxalmente ao que aparenta, possui uma certeza que precisa ser trabalhada, a da dúvida. Ele não possui a verdade, nem o conhecimento, mas sabe do seu questionamento e onde isso o relaciona diretamente ao desenvolvimento, interesse e perspectivas para com o processo de ensino-aprendizagem (ele pode se sentir incluído ou excluído das preocupações pedagógicas do docente em sala de aula).

É necessário que o educador tenha a postura filosófica animadora em desenvolver positivamente o estudante. Esse caráter animador do professor de filosofia em querer trabalhar a dúvida em sala de aula segue como ponto de partida para a reflexão filosófica. “Se a filosofia é o sentimento da ignorância, é por que nela é fundamental a experiência do problema” (GALLO, 2008, p. 116).

Desse modo, o que é dúvida, ou incerteza do aluno, não deve ser para o docente como uma impossibilidade, por parte desse estudante, de compreensão do sentido da filosofia e da educação, mas deve ser o momento de aposta no crescimento e na apreensão, do sentido de filosofar. Sendo a filosofia esse “conhecimento que aposta mais no problema do que na solução”, a incerteza do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão filosófica. O sentido da dúvida assume a sua positividade, favorecendo, assim, a superação do paradigma do bom aluno: que é aquele que consegue antecipar o dito do professor pela previsibilidade da resposta desejada e da lógica da explicação que parte de uma solução previamente formulada

e permitir o florescer do aprendizado na postura inquietante “para que seja possível a criação conceitual” (GALLO, 2008, p.117) e a formação do caráter filosófico para a compreensão dos problemas.

Para que isso possa acontecer, a estrutura escolar de salas de aulas com mais de quarenta alunos já não mais deveria existir. Os alunos seriam inseridos numa nova organização escolar, que privilegiasse mais o encontro e a interação entre o grupo, possibilitando o fim da dicotomia bom/mau aluno.

A pesquisa feita evidenciou que a outra dificuldade que recai na docência da filosofia se mostra no isolamento com que a disciplina figura no imaginário e na prática da sala de aula. Já aqui há traços que evidenciam a terceira dificuldade que Sanchez (2004) cita em seu texto. O professor de filosofia não formado na área filosófica não demonstra uma personalidade filosofante, como nos diz Aspis (2004), tomando o sentido de ele proporcionar e viver uma experiência de busca “pelo saber, conhecer, investigar”. Além de ter elementos e um discurso que possibilite uma argumentação filosófica frente às outras argumentações científicas.

Tornando ainda mais complexa a situação, a falta de personalidade filosófica do docente se espalma na ausência de uma integração da filosofia com o todo do currículo. Pelo fato da filosofia ser apresentada como *novidade* no ensino médio, acha-se que ela ainda não está estruturada para interagir com as outras disciplinas. Na opinião de uma aluna “as matérias que temos já são suficientes para aprendermos e agora vem mais uma” (referência à filosofia); contudo, essa opinião não é geral, a maioria dos alunos apontou que o que falta para uma melhor apreensão da filosofia é que os professores e a escola tratem-na melhor e saibam da disciplina.

É claro que sempre há algo positivo a ser notado, muitos dos entrevistados afirmaram que a filosofia pode ser importante para suas vidas, por que ela leva à reflexão dos fatos e acontecimentos. “Com a filosofia acredito que posso ver meu dia-a-dia de um modo diferente”;

“A filosofia ajuda a compreender aspectos políticos que mostram a fraqueza e as contradições do sistema”. Contudo, há um apontamento que essa interação não está acontecendo, ainda, como estratégia didática da prática pedagógica. “A filosofia deve ser importante para a minha vida, o que falta é saber como aplicá-la com sabedoria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se entregar à elaboração de um trabalho de pesquisa que discutiu o ensino de filosofia e suas dificuldades, o fôlego que impulsionou tal empenho é o de, antes de propor alguma solução prático-pedagógica às dificuldades analisadas, fazer suscitar a reflexão sobre a própria prática de ensino, visto a defesa da dinamicidade da filosofia, das propostas de desenvolvimento sócio-cognitivo-culturais, por meio da educação e da importância do professor como referência humana e intelectual do processo de introdução à investigação reflexiva (diferentemente da investigação tecno-positivista).

A experiência filosófica a que nos referimos ao longo do texto foi assumida na perspectiva animadora de desenvolver na sala de aula um maduro processo de crescimento intelectual, apoiado por referências afetivas de diálogo e encantamento com o que é dito, trabalhado, pesquisado e sintetizado no decorrer das atividades pedagógicas.

A importância de se ensinar filosofia não quer dar um ar messiânico à atividade filosófica em sala de aula, mas sim, levantar a discussão de que a preparação para o mundo do trabalho, ou seja, da técnica, não deveria estar separada da reflexão. Professores e escolas podem contribuir de tal modo para que estas pontes sejam construídas, possibilitando maior fluidez no desenvolvimento das competências queridas pelos PCN's; ajudando na interferência positiva

e transformação do espaço social da qual a escola também faz parte.

O ensino, seja para qual disciplina for, é expressamente um desafio a todo docente que assume sua prática como intervenção e possibilidade de transformação do espaço social. A docência de filosofia exige uma análise mais apurada de sua inserção na sala de aula, pelas razões que explicitamos ao longo desse escrito, primeiro por que a interrogação sobre o que seja filosofia se responde com a investigação criteriosa do que é filosofar e como isso deve se dar no espaço privilegiado da sala de aula.

Tanto as dificuldades como as possibilidades de concretização da proposta pedagógica do ensino de filosofia repousam na própria atividade docente. É no desenrolar do plano pedagógico que as perspectivas são alcançadas e os insucessos também se revelam. Alunos e professores necessitam de uma base na qual os trabalhos de ensino e aprendizagem possam ter sustentáculo teórico e prático. Assim o estudo sobre tais dificuldades ocorridas no contexto da sala de aula é pertinente, em auxílio a todos os que estão na escola.

A reflexão sobre estas dificuldades, antes de pesar no espaço da sala de aula, vem querer ajudar no desenvolvimento de atividades que suscitem a superação de barreiras, o desenvolvimento da excelência de todo ambiente escolar. Como já se afirmou, o desejo é o de contribuir para o emergir de propostas que busquem melhorar o ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ASPIS, R.P.L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.305-320, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*, IV parte. Brasília: MEC, 2000.
- CÉSAR COLL, S. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COÊLHO, I.M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A.J (Org). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p.19-42.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, T. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUMONT, J.P. *Elementos de história da filosofia antiga*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- FAVERO, A.A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.E.; GALLO, S.; KOHAN, W.O. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.257-284, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2007.
- GALLINA, S.F.S. Atividade filosófica na escola. In: RIBAS, M.A.C. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino; 7).
- GALLO, S. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.115-130.
- HEIDEGGER, M. *Que é isto: a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Vozes, 2006.
- HEUSER, E.M.D. Professor de filosofia: erudito ou pensador? In: RIBAS, M.A.C. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino; 7).
- JAEGER, W. *Paidéia: formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARCONDES, D. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, W. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REZENDE, A.M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). v.38.

ROBINET, JF. *O tempo do pensamento*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANCHEZ, JN.G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEIGANETO, A.J. *Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?* Porto Alegre: Artmed, 1994.

Recebido em 10/2/2009 e aceito para publicação em 2/6/2009

O PAPEL DO INTELLECTUAL FRENTE À CRISE NA EDUCAÇÃO

THE PAPER OF THE INTELLECTUAL FRONT TO THE CRISIS IN THE EDUCATION

Luciana Garcia de OLIVEIRA¹

RESUMO

O ponto de vista consiste no apontamento dos inúmeros fatores capazes de desencadear a atual crise na educação, pelo viés do pensamento da filósofa Hannah Arendt e os modos como tal crise é refletida dentro das Universidades. São descritas a influência da globalização econômica nos meios acadêmicos e suas consequências, que são comumente refletidas, sobretudo na formação do bacharel em Direito.

Palavras-chave: Crise. Educação. Globalização.

ABSTRACT

The point of view point consists of the note of the innumerable factors capable to unchain the current crisis in the education, for the bias of the thought of the philosopher Hannah Arendt and the ways as such crisis is reflected inside of the Universities. The influence of the economic globalization in the half academics and its consequences is disbelieved that comumente are reflected, over all, in the formation of the bachelor in law.

Keywords: Crisis. Education. Globalization.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos estudos realizados sobre Hannah Arendt, chega a ser surpreendente o

crescente interesse por parte de educadores em torno de seus escritos.

Em um artigo publicado nos Estados Unidos sobre a tentativa do governo norte-

¹ Coordenadora, Grupo de Estudos de Direito Crítico. R. Marechal Deodoro, 1099, Centro, 13010-929, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <luciana.garcia83@gmail.com>.

americano de combater o racismo e a discriminação contra os negros, suscitou inúmeras polêmicas, equiparadas aos da publicação da obra *Eichmamm em Jerusalém*.

A questão, que é considerada central para Hannah Arendt, é o resgate do significado público da educação, por meio de sua constante reflexão sobre o assunto.

Há algumas décadas os discursos educacionais são voltados para a busca de uma "instrução individualizada", reduzindo a educação, dessa forma, a um meio pelo qual se compra uma posição mais elevada na sociedade. Desse modo, a educação se transformou em um valor eminentemente privado.

Assim, a educação acaba por perder a principal característica que lhe é peculiar: a de iniciar os estudantes num mundo público.

Nesse sentido, a crise na educação é concebida como um fenômeno global. Não fosse assim, a crise do sistema escolar não teria se tornado um problema político em nossa geração.

Uma das manifestações mais nítidas dessa crise, para Arendt, é justamente a perda do senso comum, entendida como a ausência de manifestações partilhadas pela sociedade.

Nesse passo, a educação pode ser conceituada como sendo ato pelo qual se pode acolher e iniciar os jovens no mundo, a fim de os tornarem aptos a apreciarem as tradições públicas.

O atual estado de crise, no entanto, resulta do modo de vida caracterizado pela crescente diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada, além da desresponsabilização da sociedade pela continuidade do mundo. Tal fenômeno acomete não somente a sociedade brasileira, mas todo um modo de vida que marca o nosso tempo.

Ademais, algumas reflexões se fazem necessárias, conforme preleciona o professor André Duarte, em artigo publicado na Revista Educação, edição Especial: "...como educar numa ordem social em que o que há em comum

são os interesses particulares em conflito? Que critérios podem ser evocados para a escolha curricular, por exemplo, dentre a diversidade de tradições, valores, interesses que compõem uma sociedade cada vez mais fragmentada?" (DUARTE, 2007, p.22).

Ao identificar a qualidade da educação, diretamente relacionada com a possibilidade de ascensão econômica individual, concebemos, da mesma forma, a função pública da educação voltada para a administração de interesses privados individuais.

Sentido pelo qual a educação deixou de ser concebida como a formação voltada para o mundo público e passou a conferir um meio de "ganhar a vida" e promover a distinção social.

Arendt não propõe uma solução para a crise na educação. Para ela, as respostas jamais poderiam se basear em considerações de uma só pessoa. O sentido da tarefa intelectual é, sobretudo, o esforço de reflexão, já que, segundo Arendt, a irreflexão é tida como uma das principais características dos nossos tempos (CÉSAR, 2007).

Nesse mesmo sentido, parece que as reflexões de Arendt possuem um papel profético, pois anunciam tudo aquilo que já está se delineando no campo da educação. Práticas das quais têm origem, no repúdio a qualquer tipo de punições contra jovens e crianças no interior do recinto escolar. Dessa maneira, Arendt adverte para os riscos de um tipo de educação que deixa as crianças entregues à própria sorte, o que para ela é um perigo, pois nesse modelo a criança nunca será emancipada a libertar-se da autoridade dos adultos (CÉSAR, 2007).

Quando reconhecemos a crise da educação como sendo também o reconhecimento da crise da própria modernidade, abre-se um pressuposto fundamental para melhor analisarmos as transformações que assolaram o planeta nas duas últimas décadas do século XX. A principal delas, no entanto, é a substituição da sociedade disciplinar pela atual "sociedade de controle", marcada pelas novas tecnologias.

Ao reagir a essa interpretação da crise, visualizamos uma melhor compreensão de que as reformas já realizadas obscureceram as fragilidades que são próprias da atual situação da instituição escolar.

Além disso, ao propor uma reflexão acerca dos possíveis meios de resguardar a educação no seu sentido essencial, é entendido como a única forma que possuímos para receber as crianças que nascem, pois a cada nascimento ressurgem uma nova tensão entre o “novo” e a tradição cultural pré-estabelecida. Assim, será iniciada a conversão daquele ser desconhecido à nossa tradição de se relacionar com o mundo.

O que ocorre hoje é o contrário, o recém-chegado é acolhido em um mundo infantilizado, sem ser conduzido para a vida adulta. Dessa forma, o fracasso na educação se dá pela ausência de tensão entre a novidade e a tradição.

Segundo a professora Maria Rita de Assis César, em recente artigo publicado na mesma revista, se o mundo público desejado por Hannah Arendt não existe mais e tampouco os instrumentos que possibilitariam o seu ressurgimento contemporâneo, talvez a política deva ser re-inventada e as Universidades juntamente com as diversas comunidades escolares poderão ser o novo local dessa re-invenção (SANTOS, 2000, p.45).

O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES

A Globalização no Brasil alterou o processo dentro das Universidades. Dessa forma, a Universidade passou a ser o lugar da pressa.

Tal alteração é possível de ser sentida ao depararmos com os prazos estabelecidos por parte das próprias agências de financiamento, que é de dois anos, terminando no terceiro. Dessa maneira, não há tempo hábil para que o intelectual envolvido elabore as suas ideias.

Hoje, os grandes livros são produzidos por pessoas privilegiadas que não precisam do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nem da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp).

No mundo inteiro e no Brasil, em particular, o trabalho das ciências humanas é extremamente marcado pela experiência econômica, por meio do chamado mercado de trabalho comandado, sobretudo, pelo capital privado.

Este fato, num contexto global, pode ser considerado uma exceção, tendo em vista o fato de que em outros países, como na Tanzânia, em que o geógrafo Milton Santos viveu por alguns anos (e que, inclusive é mencionado no livro Território e Sociedade – Entrevista com Milton Santos) pode-se viver sem consumir. É um país em que se compram trezentos carros por ano, por outro lado, o professor universitário ganha mais que o próprio presidente (SANTOS, 2006, p.109).

Essa vontade de mudança é fruto da utopia. E o que se vê hoje é a ridicularização quando pretendemos sermos utópicos, fruto da cultura global que fora estabelecida no planeta.

Situação que se mostra semelhante ao período do Regime Militar. Numa breve análise desse período, a vida acadêmica no Brasil era controlada por certos centros que impediam o pleno desenvolvimento do conhecimento.

Através da influência do Regime Militar, pode-se afirmar hoje que as Universidades são culpadas, em parte, pelo atual empobrecimento da vida intelectual. A realidade da burocracia vivida nesse meio permite que pessoas sem competência específica decidam sobre propostas de curso.

Assim, segundo o geógrafo, uma das perguntas mais recorrentes que fazem ao intelectual é: “*E agora, o que você vai propor?*” (SANTOS, 2006, p.155).

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O surgimento tardio da Universidade no Brasil, mais precisamente em 1934, culminou

na atual dificuldade de se reunirem as instituições existentes numa comunidade, caracterizando o que seria a verdadeira Universidade.

Foi exatamente isso que levou Ribeiro (2000) a afirmar que a Universidade brasileira é ainda uma autêntica “abstração institucional”, porque segundo o professor Antônio Alberto Machado não logrou produzir um saber integrado, global e profundo, como seria de se esperar fosse ele produzido no ambiente plural e interdisciplinar do campus autenticamente universitário (MACHADO, 2005, p.51).

O isolamento das Universidades pode ser explicado pelo fato de que, além do surgimento tardio, o país adotou a versão de um modelo isolado de objetivos claramente profissionalizantes, abandonando, dessa forma, o ideal de uma formação integral, própria de uma Universidade autêntica.

No caso da Universidade Pública, ainda é possível almejar a ideia de autonomia, de pesquisa, e, sobretudo, de formação da cidadania. Por isso, a luta pelo fortalecimento da Universidade Pública é de suma importância.

O enfraquecimento dessa instituição na América Latina é um fenômeno perfeitamente visível ao nos depararmos com a ausência de pesquisa pública, que acarreta a constante dependência científica e tecnológica de países já dependentes economicamente.

Nesse passo, nas Universidades privadas, em que se adotou um projeto exclusivamente empresarial de obtenção de lucro (excetuando-se as Universidades confessionais), será extremamente difícil mencionar um ensino crítico de qualidade com o comprometimento do desenvolvimento do país.

Nesse sentido, a educação, até então inserida na esfera política, passa para a esfera do mercado. A crescente campanha de privatização do ensino implica diretamente no enfraquecimento (senão o completo desaparecimento) da Universidade Pública.

Esse fenômeno é definido pelo chamado Consenso de Washington, voltado para os países

em desenvolvimento da América Latina. Esse projeto impõe uma lógica eminentemente mercantilista, com a destruição de direitos (no caso do direito à educação), a fim de se potencializar o crescimento econômico nesses países.

Sob o aspecto da privatização da Universidade Pública, é reparada a alteração de suas reais finalidades. Desvia-se do interesse coletivo e social e passa a atender aos anseios da classe média, que ingressou na Universidade em busca de um melhor status social.

Essa prática compromete, sobretudo, o desenvolvimento científico e tecnológico da nação. Basta notarmos que nos países desenvolvidos a educação é marcada por um forte sistema universitário público, como é o caso dos Estados Unidos e da maioria dos países da Europa.

A crise que assola a Universidade brasileira tem repercussão direta na crise do ensino jurídico por diversos fatores, quais sejam de ordem política, econômica e social.

O descompasso entre a Universidade e a realidade social brasileira é evidente. O seu acesso é bastante comprometido se considerarmos a crescente expansão do ensino privado, gerando, por sua vez, percentuais de vagas ociosas, tendo em vista o fraco poder aquisitivo da população brasileira. O que consolida um sistema considerado antidemocrático de acesso ao ensino superior no Brasil.

A influência desse modelo de Universidade até então vigente, voltada exclusivamente para a formação de uma “intelligentsia técnica”, nas palavras do professor Machado (2005, p.93), sem conteúdo crítico-humanístico é direta, no que se refere à formação jurídico-cultural dos bacharéis em direito.

Tal conclusão não nos surpreende se pesquisarmos os motivos pelos quais os cursos jurídicos foram instalados em território nacional. Esse processo se deu dentro dos moldes da exigência da emancipação política do país, logo após a Proclamação da Independência, assim, os bacharéis advindos da classe dominante não

mais precisaram realizar longas viagens para frequentar as Universidades da Europa.

Sob a ótica, que é defendida por grande parte dos intelectuais, de como o ensino superior deve ser compreendido, é questionável o ensino do Direito como sendo parte integrante do rol de cursos do ensino superior. No âmbito do sistema universitário brasileiro, o ensino jurídico vem deixando a desejar no grau de excelência, científico e superior.

As causas para a presente decadência são as mais variadas, dentre elas podemos mencionar a proliferação descontrolada de faculdades de Direito, ausência de uma formação docente adequada e o baixo nível do ensino secundário.

As pedagogias técnica e normativista que invariavelmente são transmitidas nos inúmeros cursos de Direito, no país, favorecem uma formação de cunho autoritário. Resgatando a ideia central de Hannah Arendt, tal formação incentiva os estudantes de Direito a adquirirem o gosto ou a tendência pela autoridade, por diversos fatores, entre eles o predomínio do tecnicismo das disciplinas ministradas, que supõe a completa ausência de crítica (por meio do desprezo do ensino das humanidades), além de toda uma atenção que é eminentemente voltada às exigências de um mercado que não tolera a crítica humanística.

O método unidisciplinar empregado no curso de Direito, separado da realidade social, econômica e cultural, obedece a uma lógica de intolerância acerca de indagações éticas e morais do Direito.

Outra relevante questão a ser considerada pelo professor relaciona-se ao autoritarismo didático, que ainda caracteriza o ensino jurídico, quer porque reproduz apenas a ideia de Direito que mais convém à previsão política das classes superiores e do mercado, quer porque o saber transmite-se por meio da chamada aula-conferência, com o método lógico centrado no professor que preside o "lugar da fala", sem maiores questionamentos críticos, e com pouca participação dialógica dos estudantes no

processo de aprendizagem (MACHADO, 2005, p.103).

Além disso, durante as aulas ministradas, o professor constantemente se utiliza da palavra de algum "renomado jurista", que é o doutrinador tradicional, e, sob argumento *ab auctoritate*, transmite o saber jurídico dos manuais.

O resultado de tudo isso não poderia ser outro a não ser a completa dissociação entre a atuação do profissional do Direito e o meio social onde atua. Viabiliza, assim, uma série de problemas, como a crescente indiferença dos juristas frente aos problemas sociais.

Tal indiferença é refletida ao percebermos que grande parte de seus integrantes estão envolvidos em questões corporativistas e pela luta concorrencial de vantagens salariais (ou remuneratórias) ao invés de estarem envolvidos propriamente com as funções sociais exigidas por suas respectivas carreiras.

Em suma, a possibilidade de resgatar o ensino jurídico, enquanto ensino superior, está diretamente relacionada à transmissão crítica do Direito, através, sobretudo, de uma metodologia multidisciplinar, capaz de proporcionar ao estudante de Direito uma visão completa do ponto de vista social, político, econômico e cultural.

Além de fatores puramente pedagógicos, o fenômeno da proliferação dos cursos jurídicos também é responsável pela baixa qualidade dos conteúdos transmitidos no Brasil. O baixo custo desse investimento, que se resume na simples contratação de professores e funcionários (nem sempre devidamente titulados) é responsável pela expansão do curso, em virtude do princípio da liberdade de empresa.

A notória falta de corpo docente qualificado reforça o modelo de ensino normativo e tecnicista. Estes profissionais, em sua maioria, não possuem formação para a docência, são encarregados pura e exclusivamente da transmissão da praxe cotidiana do foro.

A possibilidade da resolução do ensino jurídico não se dá simplesmente por intermédio

da mudança na grade curricular. A grande chance de concretização se deve às possibilidades de mudanças dentro das universidades públicas, com a formação voltada para o desenvolvimento nacional.

Outro entrave na propositura de um ensino jurídico crítico de qualidade se deve à também proliferação dos chamados “cursinhos preparatórios”, marcados por realizarem apenas uma intensa bateria de informações acríticas sobre a legislação vigente. Reforça, dessa maneira, o discurso eminentemente prático sobre o ingresso no mercado de trabalho.

Portanto, é notória a transformação do saber e da cultura jurídica em verdadeiras mercadorias. Com isso, prejudica e muito a cultura dos bacharéis em Direito, os quais passam a agir em prol da manutenção do *status quo* vigente.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, M.R.A. Educação num mundo à deriva. *Revista Educação*, São Paulo, v.1, n.1 (Edição

Especial: Hannah Arendt 4 - pensa a educação), p. 36-45, 2007.

DUARTE, A.M. Pensar e agir por amor ao mundo. *Revista Educação*, São Paulo, v.1, n.1 (Edição Especial: Hannah Arendt 4 - pensa a educação), p. 6 -15, 2007.

MACHADO, A A. *Ensino jurídico e mudança social*. São Paulo: UNESP, 2005.

RIBEIRO, D. *Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, M. *Território e sociedade: uma entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.

Recebido em 22/3/2008 e aceito para publicação em 16/10/2008

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SINAIS E PRÁTICAS

Regilson Maciel BORGES¹
Itamar Mendes da SILVA²

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (Org). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

O livro resulta de pesquisa interinstitucional do Programa de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que congrega pesquisadores e profissionais da educação. A Anpae tem empreendido ações voltadas à universalização do direito à educação e buscado contribuir na construção do pensamento pedagógico brasileiro, bem como na elaboração e execução de políticas públicas voltadas à educação democrática e de qualidade. A pesquisa sobre a Avaliação da educação superior no Brasil foi realizada no período de 2006 a 2008, com o objetivo de analisar o impacto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes - no trabalho acadêmico, bem como no desenvolvimento de Instituições públicas e privadas de ensino superior.

São organizadores desta obra os professores João Ferreira de Oliveira e Marília Fonseca. Ele é professor adjunto e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordena, ainda, o GT Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e é Diretor de Pesquisa da Anpae. Ela é pesquisadora associada da Universidade de Brasília e Professora do Centro Unificado de Ensino de Brasília.

A pesquisa sobre a avaliação institucional ainda é recente em nosso contexto educacional, o que torna oportuna a iniciativa da Anpae em seu desenvolvimento. Deve ser destacado, ainda, o

¹ Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Rod. Dom Pedro I, km 136 Pq. das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/ *Correspondece to:* R.M. BORGES. *E-mail:* <regilsonborges@gmail.com>.

² Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* <imendess1@uol.com.br>.



Resenhas

planejamento da pesquisa que se pode apreender da leitura dos artigos apresentados ao longo da obra, ou seja, o tema é abordado criticamente e por vários ângulos.

No primeiro artigo do livro intitulado “Avaliação, desenvolvimento Institucional e Qualidade do Trabalho Acadêmico” faz-se uma retrospectiva da avaliação da educação superior, desde o surgimento do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), na década de 1980, até a implantação do Sinaes, em 2004. Diante deste processo os autores concluem que a avaliação institucional não deve ser reduzida a instrumentos formais a serviço do controle da burocracia estatal, mas sim que os dados obtidos sirvam de norteadores para ações de qualidade e aprimoramento do processo educativo. O artigo tem um caráter mais de apresentação dos programas de avaliação externa da nossa educação superior, para, assim, introduzir os próximos cinco, que apresentarão os dados obtidos nas pesquisas dos projetos que fizeram parte dessa investigação.

O segundo artigo, intitulado “Avaliação Institucional: projetos de autoavaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento”, deteve-se em projetos institucionais de autoavaliação de 16 Instituições de Ensino Superior (IES). O exame dos projetos de autoavaliação permitiu aos pesquisadores observar que: apresentam concepções progressistas; tendem a considerar a gestão estratégica como uma das mais importantes finalidades avaliativas; as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) foram constituídas de maneira ampla e envolvem a sociedade civil. Quanto ao roteiro de autoavaliação sugerido pelo Sinaes, os pesquisadores notaram diferenças entre as instituições sem experiência de autoavaliação, que se movimentaram no sentido de aderir integralmente à proposta, e aquelas com histórico de avaliação anterior à implantação do Sistema, que empreenderam iniciativas de alteração.

No terceiro artigo, intitulado “Políticas Avaliativas do Ensino Superior e seus desdobramentos nos currículos de Pedagogia e

Administração”, os pesquisadores procuraram analisar como e em que medida as políticas avaliativas governamentais têm modificado os currículos, mais particularmente as alterações nos cursos em questão. Para isso analisaram o projeto pedagógico de duas IES, entrevistaram os coordenadores e ex-coordenadores, promoveram grupos focais com professores e alunos. Os pesquisadores concluem que, direta ou indiretamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) passaram a ser a referência de avaliação dos projetos dos cursos e que há professores com pouco conhecimento acerca do currículo. De modo geral, torna-se evidente a contribuição das DCNs e das demais políticas avaliativas para induzir a atualização e sistematização das propostas pedagógicas. Assim, nota-se que as políticas avaliativas, de algum modo, trouxeram modificações nos currículos dos cursos pesquisados.

O quarto artigo, intitulado “Avaliação Institucional, estratégias de *marketing* e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta?”, aborda a educação superior brasileira no que diz respeito a sua expansão por meio da rede privada, especialmente no Distrito Federal. O texto mostra as diferentes percepções dos gestores quanto ao uso dos resultados da avaliação institucional, haja vista o *marketing* educacional que as IES fazem com seus resultados obtidos, quando positivos, de avaliações como o Enade.

O quinto artigo, intitulado “O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás”, discute resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos alunos que participaram do Enade e a realização de entrevista com egressos. As conclusões são: que os estudantes destes cursos parecem desconhecer os fundamentos teóricos e operacionais do Enade; que a repercussão tem sido o enfoque classificatório do curso e das instituições de ensino, com base nos resultados obtidos; que para os estudantes, a participação na prova é um ato obrigatório e sem valor. Fica, assim, clara a necessidade de esclarecer aos estudantes os objetivos e a importância do Enade, de modo que se sintam envolvidos nesse processo avaliativo.

Por fim, o sexto artigo, intitulado “O Sinaes/Enade na visão dos coordenadores de curso: mediações, tensões e repercussões”, apresenta visões de nove coordenadores de curso sobre o Sinaes/Enade, a fim de responder como eles têm vivenciado essa avaliação e como ela tem influenciado o desempenho de suas funções. Em geral, os coordenadores posicionam-se favoráveis ao Sinaes, sendo que a maioria dos pertencentes às IES privadas explicitaram a importância de resultados favoráveis no Enade para o *marketing* educacional, confirmando o que concluiu a pesquisa apresentada no quarto artigo do livro e o que comumente se tem discutido no meio educacional. A pesquisa evidenciou, ainda, que o processo de avaliação está oferecendo condições ao enxugamento e renovação do quadro docente, uma vez que a nota obtida pelo curso é tida como sinal de qualidade ou não do trabalho do professor. E, ainda, importantes repercussões da avaliação vêm se efetivando na definição dos currículos dos cursos. É, pois, indispensável ao coordenador do curso seu conhecimento e engajamento em relação à avaliação institucional, dada à relevância de sua função.

Nota-se que os artigos do livro sintetizam a revisão de literatura, os objetivos, a investigação e o tratamento dos dados apresentados nos cinco subprojetos que compunham a pesquisa

sobre a avaliação da educação superior no Brasil, proposta pela Anpae, a saber: Projetos institucionais de avaliação e a vinculação avaliação-gestão-financiamento; Projetos institucionais de avaliação e a vinculação avaliação-currículo; Avaliação do ensino superior na perspectiva do aluno; Avaliação da educação superior e as suas repercussões nas concepções de avaliação educacional dos professores; e Avaliação institucional, estratégias de *marketing* e imagens projetadas pelas instituições de ensino superior. Os textos trazem, assim, importantes contribuições para o debate acadêmico e sinalizam para novas possibilidades de atuação, haja vista que o tema da avaliação institucional, nesta obra, é tratado no âmbito da gestão de Instituições de Ensino Superior, de variados modelos, quer sejam eles privados, públicos ou estatuais; e assim buscam reunir as diversas experiências pesquisadas nesse trabalho em rede, patrocinado por associação da área da administração e gestão de escolas e universidades. É, pois, louvável o trabalho da Anpae na organização de mais essa obra que, sem dúvida, muito contribuirá para nosso aprendizado, principalmente no que diz respeito à Avaliação Institucional.

Recebido em 7/5/2009 e aceito para publicação em 23/7/2009

O FILHO ETERNO

Maria Terêsa Rocha TRIÑANES^{1,2}

TEZZA, C.C. *O Filho eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2007. 222p.

Cristovão César Tezza: romancista brasileiro premiado pela Academia Brasileira de Letras com o livro "O Fotógrafo". Doutor em Literatura Brasileira, atualmente é Professor Adjunto de Linguística na Universidade Federal do Paraná, trabalha com os temas: prosa, poesia e teoria literária. Atuações profissionais que garantem, neste romance, a maestria com que aborda o tema sobre as inquietações da alma de um pai - ele mesmo - que vê sua vida rebentada com a chegada de seu filho com Síndrome de Down.

Ao romancear, atinge o objetivo de tornar sua história uma obra literária que preenche os quesitos do gênero narrativo com boa dose de ficção. Sua particularidade e genericidade masculina são reguladas por seus juízos de valores sócio-culturais que o alienam e provocam a revisão de seus papéis sociais autodeteriorados pela imagem engessada que tem de seu filho, com deficiência mental. "[...] *essa criança não lhe dará nada em troca. Sequer aquele prazer mesquinho, mas razoável, de mostrá-lo aos outros como um troféu, já antevendo secretas e inauditas qualidades no futuro daquele (que seria um) belo ser.*" (p.74).

O livro relata experiências do cotidiano, que acontecem a partir do nascimento de seu filho, em três de novembro de 1980, quando o autor inicia sua crise interior explicitada nas reflexões, com a consciência de que sua inteligência se contrapõe à sua incapacidade de mudar sua história e a de seu filho, evidenciando a fragilidade dos laços familiares. "Pai e Mãe são tomados pelo silêncio. [...] é preciso sentir a consistência daquele peso irremovível para todo o sempre, preso na alma, antes de dizer alguma coisa. Monossílabos cabeceantes, teimosos – os olhos não se tocam. [...]. Três estranhos em silêncio. Não há nada o que abraçar"(p.66).

Nesta perspectiva, o romance releva o papel da figura masculina na relação familiar, através dos sentimentos explícitos na narrativa, tornando-o um pai planetário, como todos os pais se veem. E, mesmo com a necessidade de transformação, ainda precisa cuidar da preservação de sua identidade social. Busca intensamente construir diferentes espelhos, nos quais revê o cotidiano passado, refletido no presente das duas vidas: a sua e a de seu filho.

¹ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

² Professora, Escola Estadual Profa. Almerinda Rodrigues. Rua Jandaia do Sul, 111, Jd. Ipê II, 13846-065, Mogi Guaçu, SP, Brasil. E-mail: <mariateresa_rt@hotmail.com>.

Durante toda a leitura, percebe-se a linha tênue do credo solidário cultural de amar o próximo, simplesmente por ser próximo, em contradição com a real essência do amor “apesar de”. Assim, trava uma luta pessoal pela aceitação da deficiência, transfigurando-a em normalidade, através da concepção de que todos são diferentes em características pessoais. “... não será derrotado pela vergonha de seu filho, ainda que tenha de fazer uma ginástica mental a cada vez que se fale dele em público” (p.63).

Ao longo da leitura percebem-se os conceitos de vida do autor, através de seu personagem, que a todo instante deixa explícita sua ideologia, construída a partir de suas vivências sócio-histórico-culturais e anseios de vida melhor. E quando esse caminho é truncado, pela chegada do inesperado, seus sentimentos mais profundos emergem e se confundem com o fato de ser uma pessoa normal, que de agora em diante carregará um estigma que o diminuirá socialmente e profissionalmente. Assim, acoberta de si mesmo a realidade familiar. Subverte seus gestos habituais, na tentativa vã de rever suas autoexigências, esbarrando numa nova ética crítica e fatidicamente transformadora.

Nesse vai e vem, agrega e segrega o filho à sua vida. O romance flui como maré, com a clareza verdadeira dos fatos que provocam a reflexão crítica sobre os diferentes ambientes, os quais o autor se vê obrigado a frequentar, ora por fuga da presença de seu filho em sua vida ora por obrigação de cuidar de uma vida que sempre precisará de um pai, para poder viver e sobreviver. E é nesse movimento que constata que seu filho será uma eterna criança. O autor procura guardar, no tempo, a dor, em detrimento da necessidade de sobreviver, viver e simplesmente amar como pai, “[...] eu tenho de viver mais que meu filho, ele sonha, para jamais deixá-lo sozinho: só eu o conheço, ele se diz, sem perceber, inocente, a estupidez de suas palavras” (p.201). Contrapondo-se ao fatalismo, logo no início do romance, de desejar uma vida breve, a morte, para o filho, como solução para o fim de sua tragédia.

Cristóvão Tezza induz o leitor a caminhar junto com ele nos percalços falidos da integração, na década de 1980, nos levando à aceitação incondicional do paradigma que ressignifica a identidade das pessoas com necessidades especiais: a real inclusão que não fixa a identidade em modelos ideais e permanentes como essenciais.

Um detalhe que chama muito a atenção durante todo o romance é a lapidação que o autor faz do tempo. Tempo, com relação a desenvolvimento físico, pessoal e intelectual [...] um tempo que apavora e ao mesmo tempo acalma [...], que provoca frio na alma e aquece o coração [...] que é futuro, presente e passado, ao mesmo tempo. Em um momento é absoluto e, logo em outro, é líquido; sendo necessárias quantidades distintas para a construção e projeção de suas novas perspectivas de vida.

Cristóvão Tezza tece seu romance com habilidade artesã e premia o leitor com uma cena sensível e pura, quando olha pela janela e vê o filho tentando abrir a porta do carro, sem sucesso, assim como ele um dia tentou abrir a porta da igreja, para fugir; e nessa comunhão de intenções, que tangem a normalidade dos processos de aprendizagem do ser humano, percebe-se uma fresta, na janela de sua alma, para a possibilidade de compreensão e rendição ao amor paterno. O homem pai, então, tenta se segurar e assegura-se na relação familiar, para poder aceitar o filho como ele é e não como gostaria que fosse.

À medida que narrador e personagem se envolvem e expõem o cotidiano, o leitor participa como expectador sensível, sentindo, em sua própria pele, as frustrações, alegrias, estranhamento e reconhecimento.

Revelador do tema masculino, do ser paterno, retrata com angústia a peregrinação da família pelos diferentes serviços terapêuticos de saúde; a constatação de ingerências nas políticas públicas; e a ineficácia da integração escolar. Uma história que envolve leitores dos diferentes segmentos sociais, pois dá a dimensão da

precariedade pessoal da aceitação do diferente, da diversidade, que se encontra nas almas humanas. Leitura interessante para profissionais especializados, das áreas da saúde, que buscam compreender as aflições e expectativas da família que acolhe um filho com necessidades especiais. E para sociólogos, na clarificação da singularidade que é o próprio indivíduo, consigo mesmo, e sua sensação de pertencimento em seu núcleo social, no qual, de determinante, passa a ser determinado por sua complexidade de consciência humana.

Os momentos de vida, sensivelmente escolhidos pelo autor, neste romance, tornam obrigatória a sua leitura pelos professores especializados em Educação Especial, pois têm a premência do desafio de olhar prismaticamente seu sujeito e sua família, no afã

de co-educar, como um ato político de autonomia, independência e de libertação, tão essenciais à efetiva e participativa inclusão social.

Embora a temática da obra seja mesclada pela ficção e explicitada pelo sujeito singular, seu valor está pautado na coragem do autor/pai em revelar sua intimidade, socialmente estigmatizada. As concepções humanas sobre pessoa com deficiência e inclusão, reunidas nesta obra, ao mesmo tempo que chocam, elevam o homem a um patamar planetário de absolvição, pois revelam a luta interior da essência paterna, que busca simplesmente, de forma plena, viver e amar seu filho.

Recebido em 18/4/2009 e aceito para publicação em 5/6/2009

NORMAS PARA OS COLABORADORES

OBJETIVO E POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista de Educação PUC-Campinas* aceita trabalhos inéditos para publicação relacionados à pesquisa acadêmica em Educação e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: artigos, resenhas e relatos de pesquisa. Publica estudos teóricos, resultados de pesquisas para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação. Reserva-se o direito de convidar autores, compor dossiês, e publicar entrevistas com renomados autores que contribuam para o campo da Educação. A revista aceita matérias em português, inglês e espanhol.

SELEÇÃO E AVALIAÇÃO

- Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois pareceristas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para referendado e comunicação ao autor.
- Resenhas: últimos dois anos.
- A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
- Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pelo Comitê editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
- O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista.
- Três exemplares da edição serão encaminhados ao autor do texto publicado.

APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

- O texto deve ser enviado sem identificação.
- Em arquivo à parte, o autor (ou autores) deve informar: Título do texto, nome completo, instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico.
- O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows).
- A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12, espaço entrelinhas de 1,5.
- Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além

Normas para os Colaboradores

disso, devem estar em fonte menor, alinhadas à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

- Deve ser observada a extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas:
 - Artigos e relatos de experiência: de 20 mil a 40 mil caracteres com espaços;
 - Resenhas: de 6 mil a 8 mil caracteres com espaços.

Toda matéria (à exceção de Resenhas), obrigatoriamente, deve constar:

- Título e Subtítulo até duas linhas;
- Resumo com até três palavras-chave, em português e em inglês. Ressaltar o objetivo, método e conclusão do trabalho. Não ultrapassar 1000 caracteres com espaços.
- Os originais devem ser enviados por e-mail para: <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br>. Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br> ou pelo telefone (19) 3343-7096.
- As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano de publicação e página. Citação de mais de três linhas deve ser destacada, com maior espaçamento lateral à esquerda (duplo tab), sem aspas, seguida de parênteses com sobrenome do autor (se não for referido antes), ano de publicação e indicação da página de onde foi retirada.
- As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Freire (2001, p. 45-46). Ao final do texto, deve-se incluir a lista completa de referências, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar identificação. Exemplos:

Livro

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção memória da educação)

Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.169-182.

Artigo

NORONHA, O.M. A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Artigo em Meio Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007, 206p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho Apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

Demais casos

Devem observar as normas da ABNT vigentes (NBR 6023 de 2002).

OBSERVAÇÕES

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

RULES FOR THE COLLABORATORS

PURPOSE AND EDITORIAL POLICY

The Revista de Educação PUC-Campinas accepts for publication original papers related to academic research in Educational area which may fit in articles, summaries or experience accounts sections. Publish theoretical studies, researches results which aim to stimulate ongoing debates on different educational concepts. It reserves the right to invite authors, compose dossiers and publish interviews with renowned authors who contribute for educational area. Subjects are accepted in Portuguese, English and Spanish.

ELECTION AND EVALUATION

- The texts will be evaluated in secrecy by two experts in the area. Should there be any divergence between the evaluations, a third expert will be consulted for settling the matter. With two approving opinions the subject will be forwarded to the Publishing Council for referendum and communication to the author.
- Reviews: last two years.
- The journal may make formal changes in the submitted texts for final publishing.
- Eventual structure or content changes suggested by experts or by the Publishing Committee shall only be incorporated with authors' agreement.
- The paper may be refused if it isn't in conformity with the editorial line or yet if not according to the theme line of the journal.
- Three units of the edition will be addressed to the author of the published text.

SUBMISSION OF ORIGINALS

- The texts must be sent without any identification.
- An extra file should be presented containing the complete name of the author (or authors), the

institution's name to which he/she is connected, the author's professional occupation, address, telephone and e-mail.

- The texts must be typed using Windows compatible software (Word 98 and later versions).
- The font applied should be Arial 12, and the space between two lines 1,5.
- Notes of baseboard, clarifying character, will have to be prevented and to be used when only strict necessary for the understanding of the text. Consecutive numeration of the text must be used inside. Moreover, they must be in lesser source, lined up to the left and always in the page where they had been mentioned in the text.
- The following maximum extension must be observed for the original, including the bibliographic references:
 - Articles and experience accounts from 20,000 to 40,000 characters including spaces;
 - Reviews from 6,000 to 8,000 including spaces.
- All subjects, (except reviews), obligatorily, must have:
 - Title and a sub-title, not exceeding two lines.
 - Abstracts should present three keywords in English and Portuguese. The abstract's main goal, method applied and work's conclusion must be emphasized. It must not exceed the limit of 1000 characters including spaces.
- The originals must be sent by email to: <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br>. Additional information may be obtained at: email <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br> or by the telephone.
- Short literary citations up to three lines will be integrated to the text between quotation marks, followed by parentheses with the author's last name, year of publishing and the page. Citations with more than three lines must stand out with a bigger side spacing to the left (double tab), without quotation marks, followed

by parentheses with the author's last name (if not mentioned before), year of publishing and the page from where it was taken.

- The reference to bibliographic remittances without literal citation must also be in the text itself, between parentheses, and not on a footnote. Example: Segundo Freire (2001, p. 45-46). At the end of the text a complete list of references must be included, in alphabetical order by author's last name, followed by at least the first complete name to simplify the identification. Exemples:

Book

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção memória da educação)

Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.169-182.

Article

NORONHA, O.M. A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Article in Electronic Media

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007, 206p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Paper Presented in Events

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

Cases Other

Must observe the ABNT rules in effect (NBR 6023 de 2002).

COMMENTS

The journal does not return submitted originals and informs readers that the contents of the published works are entire responsibility of the authors.



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 26 e 27 - (2009)

Pessoas Físicas R\$ 30,00

Institucional R\$ 50,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-7411

✂

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Prof^ª Angela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^ª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Diretor

Prof. Pe. Paulo Sérgio Lopes Gonçalves

Diretor Adjunto

Prof. Peter Panutto

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Prof^ª Vera Lúcia de Carvalho Machado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Prof^ª Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

Desafios da Educação

A Educação do Oficialato Castrense no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves no Regulamento de 1816 do Real Colégio Militar da Luz - **José Carlos de Oliveira Casulo**

Leitor-Autor: o Sujeito Construtor de Sentido - **Adriana Pastorello Buim Arena**

Globalização e Ensino de Línguas: para uma Classe Rizomática - **Orlando Fernández Aquino, Kenia Maria de Almeida Pereira, Roberto Valdés Puentes**

O Currículo nos Atravessamentos Pós-Modernos - **Paula Corrêa Henning**

A Relação Teoria e Prática no Campo do Estágio - **Maria de Fátima Barbosa Abdalla**

Rumos do Moinho Conservação de Recursos Naturais E Qualidade de Vida: uma experiência Em Educação Ambiental não formal - **Sônia Regina da Cal Seixas Barbosa, João Luiz de Moraes Hoeffel, Almerinda Antonia Barbosa Fadini, Jussara Christina Reis, Micheli Kowalczuk Machado**



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Concepções e Práticas de Educação Ambiental na Escola Pública - **Fabiana Panetto de Almeida & Rosa Maria Feiteiro Cavalari**

Encontros e Desencontros entre Teoria e Prática nos Registros Avaliativos de Matemática de duas Escolas Estaduais de Mato Grosso - **Maria José da Silva & Marta Maria Pontin Darsie**

Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino Fundamental: a Formação Docente em Ciências Biológicas - **Selson Garutti & Rosemara Tozo**

PONTO DE VISTA / SIGHT OF POINT

RESENHAS / REVIEWS