



REVISTA

Educação em Questão

v. 24, n. 10, set./dez. 2005

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

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal | RN, v. 24, n. 10, set./dez. 2005

Revista Educação em Questão

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

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

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação
Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Conceição Almeida | UFRN
Edgar Morin | EPC | França
Edgard de Assis Carvalho | PUC/SP
Iran Abreu Mendes | UFRN
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN
Márcia Maria Gurgel Ribeiro | UFRN
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro
Marlúcia Menezes de Paiva | UFRN
Marly Amarilha | UFRN
Rosália de Fátima e Silva | UFRN
Teresa Vergane | Universidade Aberta de Lisboa

Parecerista ad-hoc

Laêda Bezerra Machado | UFPE
Maria Estela Costa Holanda Campelo | UFRN
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco | UFRN
Ronaldo Marcos de Lima Araújo | UFPA
Walter Pinheiro Barbosa Júnior | UFRN

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Erika dos Reis Gusmão Andrade | Editora Adjunta
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria das Graças Pinto Coelho

Bolsistas da Revista

Andréia Kelly Araújo da Silva
Andreza Karla de Souza Ribeiro

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Franselma Fernandes de Figueiredo
Adriana Rodrigues Gomes
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Editoração Eletrônica

Marcus Vinicius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE|Universidade Estadual de Campinas
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa|IRESIE|México D.F

Política Editorial

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

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

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

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | MEC | CAPES | PQI

Tiragem | 500 exemplares



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
Sonhos americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas Jerry Dávila	7	American dreams, authoritarian realities: encounters between John Dewey's democratic society ad Brazil's Vargas era Jerry Dávila	
Tendencias de investigación en resolución en e problemas matemáticos en Latino América Fredy Enrique González	29	Investigation tendencies towards the solution to the mathematies problems in latin america Fredy Enrique González	
A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social Paulo Meksenas	68	The reality and the truth in the plots of making social science Paulo Meksenas	3
Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação Clarice Nunes	91	Giving public attention to a practice: the evaluation of essays about the history of education Clarice Nunes	
A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional Elda Silva do Nascimento Melo Moisés Domingos Sobrinho	110	The teaching formation in the actual context and the social representation of the teachers in the educational field Elda Silva do Nascimento Melo Moisés Domingos Sobrinho	
O construtivismo nos anúncios publicitários: um jogo de imagens a serviço do consumo Cleânã de Sales Silva Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	137	The constructivism in advertisements: a game of images to the service of consumption Cleânã de Sales Silva Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	
Formação docente: professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem? Antonio Wilson Pagotti Glaura Morais Paroneto	156	Teacher's formation: can regular, bad or awful teachers educate well? Antonio Wilson Pagotti Glaura Morais Paroneto	



Natal como destino turístico: uma análise da dimensão imagética da representação social da cidade veiculada na mídia impressa Maria de Fátima Araújo Costa de Souza Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	177	Natal as tourist destination: an analysis of imaginary social dimension of social representation of the city propagated by media Maria de Fátima Araújo Costa de Souza Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	
Sobre as epilepsias e a aprendizagem do aluno epilético Marta Pinheiro Marta Alves Gisele Ribeiro Preto Leonice Cordeiro Almeida	191	On epilepsies and learning process of epileptic student Marta Pinheiro Marta Alves Gisele Ribeiro Preto Leonice Cordeiro Almeida	
Cidadania cultural e infância: princípios e bases para uma educação do olhar Sandro da Silva Cordeiro Maria das Graças Pinto Coelho	211	Citizenship culture and infancy: principles for training observation Sandro da Silva Cordeiro Maria das Graças Pinto Coelho	
Relato de Pesquisa A imprensa carioca e a política educacional na década de 1950 Libânia Nacif Xavier Amália Dias	232	Research Report The press of rio de janeiro and the official policy of education during the 1950's Libânia Nacif Xavier Amália Dias	
Entrevista A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares	245	Interview The pluridimensional reflection of professor Magda Becker Soares	
Documento Manuscrito de Anísio Spínola Teixeira	252	Paper Anísio Spínola Teixeira handwriting	
Resenha Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças Cleide de Freitas Andrade	254	Essay Female and male: a new cosciunship for the gender gather Cleide de Freitas Andrade	
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	258	General rules for publications in the Revista Educação em Questão	



Editorial

Editorial

A Revista Educação em Questão, em seus 19 anos de existência, teve objetivos muito ligados aos momentos políticos importantes para nossa Sociedade. No primeiro número em 1987, a Constituição ainda em elaboração era nosso tema maior e aquela primeira edição estava marcada por nossos temores e nossa visão de futuro. Não sem conflitos, a democracia ainda está em processo de construção e consolidação e continuamos vivendo intensamente a evolução do país. Na primeira eleição direta percebemos como é difícil, sem uma escola de qualidade social, voltada para a cidadania, desenvolver instituições democráticas. Nossas discussões sobre os caminhos a seguir estiveram refletidas nas páginas da Revista Educação em Questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se tornou o assunto de discussões e nós estivemos polarizados para uma proposta que reconhecesse a dívida social e que mobilizasse as forças da sociedade na direção da construção de um sistema educacional público, democrático, gratuito e de qualidade. A correlação de forças, entretanto, não permitiu um avanço maior e a Revista Educação em Questão refletiu também esse intenso momento para a educação brasileira. Ao tempo em que pensamos a Educação Brasileira, até mesmo como uma consequência, cuidamos do desenvolvimento do nosso Programa de Pós-Graduação, criamos o doutorado, desenvolvemos grandes projetos de intervenção, como por exemplo, a graduação para professores de mais de cem municípios do interior e os grandes projetos de educação de jovens e adultos.

A Revista Educação em Questão, como um instrumento dessa luta pela produção do conhecimento e aperfeiçoamento de nossas instituições, precisava também evoluir conosco e este é, precisamente um momento que dedicamos a seu aperfeiçoamento. Neste número, atendemos a todas as exigências de forma, para uma revista nacional e internacional de educação; recuperamos sua periodicidade, asseguramos os recursos para sua impressão e já sentimos, materialmente os efeitos da ampliação da credibilidade e de sua importância através da procura por exemplares novos e antigos e do recebimento de artigos de outros Estados e mesmo do Exterior; a página que mantemos na Internet tem tido uma visitação crescente; a distribuição por

venda de exemplares e intercâmbio tem se tornado regular e já temos um movimento regular por assinaturas que nos permite, nos próximos números, definir as normas e custos de manutenção dessa forma de circulação. Nossa disposição é acompanhar a evolução editorial das revistas acadêmicas brasileiras e contribuir para que o Brasil disponha na área de educação, de bons instrumentos de divulgação.

Marta Maria de Araújo
Erika dos Reis Gusmão Andrade
Editoras Responsáveis da Revista Educação em Questão



Sonhos americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas

American dreams, authoritarian realities: encounters between John Dewey's democratic society and Brazil's Vargas era

Jerry Dávila

University of North Carolina at Charlotte

Tradução Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Quando o sociólogo e reformador da educação Anísio Teixeira tentou introduzir o modelo de democracia social de John Dewey – tido como um modelo progressista nos Estados Unidos da metade do século XX – Teixeira foi ironicamente taxado de comunista pelos conservadores membros do primeiro governo Vargas. Este artigo examina o isolamento ideológico que Teixeira vivenciou na tentativa de repensar a sociedade brasileira, assim como o paradoxo do governo Vargas que, depois da perseguição a Teixeira, adotou silenciosamente muitos dos projetos defendidos por Teixeira. Em particular, este artigo sugere que as visões progressistas e autoritárias do papel do Estado nas reformas sociais, em última instância, dividem a mesma visão pós-modernista e a mesma limitação desta visão.

Palavras-chave: John Dewey; Anísio Teixeira; Estado Novo.

Abstract

When sociologist, and education reformer Anísio Teixeira attempted to introduce John Dewey's model of a democratic society – held as a model of U.S. progressivism in the mid-twentieth century – Teixeira, was ironically branded a communist by conservative members of Brazil's first Vargas Regime. This paper explores the ideological isolation Teixeira experienced as he tried to re-imagine Brazilian society, as well as the paradox that after Teixeira's persecution, Vargas' Estado Novo regime quietly adopted many of the projects championed by Teixeira. In particular, this paper suggests that progressive and authoritarian visions of the state role in social reform ultimately shared the same high-modernist vision and the same high-modernist limit to the range of that vision.

Keywords: John Dewey; Anísio Teixeira; Estado Novo.

Em dezembro de 1935, no rastro do fracasso da Revolução Comunista, o aparato de segurança de Estado do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) prendeu milhares de pessoas, classificando-as de suspeitos de subversão armada até potenciais simpatizantes “de esquerda”. Nesta segunda categoria, estavam alguns reformadores sociais progressistas que trabalhavam na administração do governo federal da capital, Rio de Janeiro. Por fim, até mesmo o prefeito da cidade, Pedro Ernesto Batista seria preso. Dentre os presos do governo Vargas, havia outros que perderam suas posições no serviço público, enquadrados na Lei de Segurança Nacional rapidamente aprovada pelo Congresso Nacional o que equivalia ao Estado de emergência. (SKIDMORE, 1967).

Em meio à crescente crise, o prefeito Pedro Ernesto procurou minimizar as acusações que sofria demitindo o seu Secretário de Educação, Anísio Teixeira, que havia então, se tornado o centro das atenções dos conservadores integralistas nacionalistas católicos que condenavam sua suposta “ação bolchevista”. (CONIFF, 1981, p. 149; SARMENTO, 1995, p. 61). Contudo, longe de ser um “bolchevista”, Anísio Teixeira foi um importante interlocutor no Brasil do pensamento progressista norte-americano, defendido por John Dewey. Procurando moldar as escolas brasileiras a partir das norte-americanas, Anísio Teixeira provocou a ira dos integralistas com a sua recusa em permitir a educação religiosa nas escolas sob seu comando.

Anísio Teixeira e seus administradores chefes perderam seus empregos. Alguns poucos, como Paschoal Lemme, que dirigia os programas profissionalizantes da cidade foram até encarcerados pelo regime. O prefeito preso Pedro Ernesto foi substituído pelo padre demagogo Olimpio de Mello. O Secretário de Educação, Anísio Teixeira, foi substituído pelo pró-facista Francisco Campos, que mais tarde redigiria a Constituição autoritária do Estado Novo. Durante o Estado Novo, a maioria dos cargos de chefia da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, seria ocupada por oficiais do exército.

Apesar do alto preço pagos por estes educadores taxados de comunistas, a administração dos integralistas nacionalistas católicos que os sucedeu continuara a levar a diante as políticas de seus predecessores, praticamente na íntegra. Embora a educação religiosa tivesse sido instituída, pouca coisa do modelo progressista norte-americano implementado por Teixeira foi



alterada. Ao contrário, os oficiais do exército avançaram vigorosamente na reforma do programa de Teixeira.

Este artigo examina de que forma as visões progressistas e autoritárias do papel do Estado na reforma social, em última instância, dividem a mesma visão pós-modernista e a mesma limitação desta visão. A visão pós-modernista é definida por James Scott:

[...] uma forte, alguns podem mesmo dizer, rígida versão da firme convicção sobre o progresso científico e técnico, a expansão da produção, a crescente satisfação das necessidades humanas, o domínio da natureza (incluindo a natureza humana), e, acima de tudo, a formulação racional de uma ordem social que coincide com a compreensão científica das leis naturais. Ela se originou, é claro, no ocidente, como um subproduto do progresso sem precedente da ciência e da indústria. (SCOTT, 1998, p. 4).

Esta firme convicção sobre o progresso científico e técnico foi a mesma força que induziu os educadores progressistas a inspirar-se nas práticas educacionais dos Estados Unidos que levou os líderes do Estado Novo a desenvolver um modelo de autoritarismo burocrático que substancialmente estendeu o poder do Estado brasileiro sobre as vidas e as experiências sociais.

Se olharmos para o papel das duas faces da visão social adotada pelas figuras-chave da política educacional na era Vargas, testemunharemos as pontes entre os períodos da reforma progressista e do sistema autoritário. A primeira dessas faces é o papel que a raça desempenhava, ou melhor dizendo, fracassou ao desempenhar, na criação dos sistemas escolares e das práticas educacionais. A segunda é o papel simbólico desempenhado pelos Estados Unidos para os políticos interessados nos meios possíveis com os quais a reforma social poderia ser defendida pelo Estado brasileiro.

Anísio Teixeira, Isaias Alves e Paschoal Lemme tomaram posições de liderança para definir a política educacional durante a era Vargas. O papel simbólico que as idéias de raça e a visão que os Estados Unidos desempenharam para esses indivíduos, e mais precisamente a maneira como essa visão de raça e de interação norte-americana foi entendida, revelam limites significativos com as quais os intelectuais e os políticos da metade do século XX escolheram enxergar e os significados que escolheram dar ao que viam.

Por outro lado, a institucionalização dessas visões durante os anos da reforma progressista do Estado (1930-1935) continuaram ininterruptamente no período da reforma autoritária do Estado. (1936-1945).

Aqui a questão-chave se refere às maneiras de se ver. Uma típica característica da reforma e do planejamento do Estado da metade do século XX foi a certeza expressa por planejadores e políticos de que suas visões estavam corretas, total e infalivelmente, porque acreditavam que suas percepções estavam baseadas na ciência. O fato de políticos como Teixeira carregarem a convicção de que seus métodos não poderiam ser testados, fez com que eles fracassassem por considerar modos alternativos de ver suas idéias ou as conseqüências não intencionais de suas ações. Nesta visão, Teixeira foi um típico planejador de Estado pós-moderno na maneira como Scott critica quando sugere que:

[...] pós-modernismo não pode ser confundido com prática científica. Isso foi fundamentalmente, como o termo "ideologia" sugere, uma crença que tomou emprestado, como o foi, a legitimidade da ciência e da tecnologia. Isso foi, conseqüentemente, não crítico, não cético, e até um otimismo não científico sobre as possibilidades para um vasto planejamento organização social e produção humana. (SCOTT, 1999, p. 5).

As maneiras pelas quais este objetivo supostamente técnico e falsamente científico foi desenvolvido e aplicado por políticos na primeira metade do século XX é o assunto da monografia *Diploma of Whiteness: Race and Social Policy in Brazil, 1917-1945* (Diploma de Brancura: Raça e Política Social no Brasil, 1917-1945) (Durham: Duke University Press, 2003). Este trabalho mostra que os aspectos científicos projetados por políticos da Educação foram, na verdade, longe de ser sem interesse, e reflexos dos valores de classe e raça que eram profundamente hostis aos negros brasileiros. As formas que os políticos escolheram para encarar a sociedade determinaram a busca da reforma que levou à criação de barreiras sutis para a justa integração dos afro-brasileiros.

Mas além da certeza na presumida exatidão de sua visão, tão estridentemente defendida pelos políticos da Educação, e além das conseqüências de suas políticas, uma controvérsia que permanece é a questão de como esses educadores escolheram encarar aquilo que fizeram, e como es-



colheram não ver outras facetas e outras possibilidades relacionadas a áreas de ação social com as quais estavam envolvidos. O mais notável exemplo disso é o quase total silêncio de Anísio Teixeira sobre as questões envolvendo raça em sua formulação e implementação da política educacional quando presidiu a reforma, expansão e administração do sistema educacional do Distrito Federal entre 1931 e 1935.

Este silêncio que se torna ainda mais proeminente quando considerado dentro do contexto de sua administração de Educação nos Estados Unidos. Teixeira não apenas estudou educação nos Estados Unidos, mas procurou adaptar as práticas educacionais norte-americanas no Brasil. O potencial silêncio completo de Teixeira sobre a realidade de segregação racial nos Estados Unidos, ou sobre o processo de aplicação política de práticas sociais de uma multiracial mais segregada sociedade para uma sociedade não segregada, levanta um paradoxo provocativo para os estudiosos da política social brasileira.

O silêncio sobre questões de raça não é simplesmente um assunto para o mapeamento da vida intelectual brasileira entre as duas guerras mundiais. Ao contrário, ele é a substância da política educacional que foi implantada na Capital Federal do Brasil, a qual serviu como um projeto-modelo para a política de Educação nacional. Isto não é tudo, por causa do abrupto desligamento do sistema escolar do Rio de Janeiro em dezembro de 1935, quando foi cassado durante a repressão anticomunista, o alto grau de continuidade entre esse programa de reforma progressista e a cada vez mais presente administração nacionalista autoritária imposta no Rio de Janeiro, são visivelmente claros. A tentativa de Teixeira de destilar e aplicar no Brasil a filosofia educacional e social progressista do norte-americano John Dewey não foi abandonada. As políticas permaneceram, especialmente nas situações nas quais era preciso lidar com questões de raça — discretamente, através de linguagem cifrada, e de formas hostis aos negros brasileiros.

Um exame das visões sobre as questões da raça e dos Estados Unidos tomadas pelos reformadores Anísio Teixeira, Isaias Alves e Paschoal Lemme revelam os desentendimentos que eclodiram violentamente na era Vargas assim como na corrente velada da continuidade. Tanto Anísio Teixeira quanto Isaias Alves concluíram o curso de Mestrado em Educação no *Columbia Teachers College* entre 1929 e 1931. Enquanto Teixeira defendia o movimento progressista da Educação e procurava se inspirar na Educação praticada nos

Estados Unidos, Alves surgia como um dos principais opositores das duas idéias. Ainda assim, suas visões educacionais pós-modernistas significavam que os dois educadores confiavam em grande parte nas mesmas políticas e práticas, apesar de suas diferenças. Um contraponto é apresentado por Paschoal Lemme, que fez uma rara crítica aos limites das visões tanto à educação progressista quanto ao autoritarismo.

Anísio Teixeira

Considerado o mais influente reformador da Educação no Brasil do século XX, fato que é discutível, Anísio Teixeira encarou a sua missão como a de aplicar uma visão de ensino público desenvolvida por ele enquanto um discípulo de John Dewey, quando estudou nos Estados Unidos, com o objetivo de preparar a nação para as transformações sociais que acompanhariam a industrialização, o crescimento do capitalismo e a urbanização. A filosofia de Dewey, da forma como foi interpretada e aplicada por Teixeira, defendia que os indivíduos “[...] diferem em suas estruturas e possibilidades [...]” e que “[...] a escola deveria servir como um microcosmos da sociedade a qual serve, reconhecendo talentos específicos e adaptando-os às necessidades sociais”. (DEWEY, 1964, p. 7).

Assim, Teixeira se tornou um entusiasmado defensor da filosofia educacional de Dewey, chamada de “Escola Nova” no Brasil, e pessoalmente traduziu os principais trabalhos de Dewey para o português. Para Teixeira, Dewey apresentou um caminho progressista e científico para o desenvolvimento social que ajudaria o Brasil a evitar os conflitos na luta de classes, o excesso de subordinação e o radicalismo das ideologias que acompanharam a industrialização e a modernização. Ele idealizava um sistema escolar que integraria os estudantes à sociedade baseado no desenvolvimento de seus méritos, aptidões e habilidades.

Esse sistema escolar adaptaria para as condições locais brasileiras as estratégias educacionais desenvolvidas nos Estados Unidos, como a *Platoon System* (Sistema de Pelotão) desenvolvida por Toledo em Ohio, que fazia com que os estudantes circulassem nas dependências da escola durante os dias de aula, Fordismo e Taylorismo como modelos operacionais para escolas, a implementação de auto-regulamentação para os estudantes e asso-



ciações de pais e professores que trariam opiniões como forma de aumentar o seu envolvimento na escola (embora sem nenhuma responsabilidade sobre a direção dos assuntos escolares), e a controvertida exclusão da Igreja do processo educacional.

Na prática, Teixeira vislumbrou um sistema escolar que atuaria tecnicamente e seria administrado por técnicos. Isto significava a falta de confiança no conhecimento local ou o envolvimento dos membros das comunidades atendidas pelas escolas. Isso também significava o desenvolvimento de um corpo docente e de administradores composto pelos melhores e mais brilhantes. Como Teixeira explicou no prefácio do seu sistema escolar do Rio de Janeiro, em 1932.

Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se lhe deve dar o certificado de saúde, de inteligência e de caráter, imprescindível para o seu concurso à vida moderna. Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de ineficiência técnica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS ACOMPANHANDO O DECRETO Nº 3.810 DE 19 DE MARÇO DE 1932, p. 21).

13

Fazendo esta declaração, Teixeira não discutiu o papel da ideologia racial ou as diferenças raciais na sociedade envolvidas nesse processo. A maneira como este decreto seria realizado estabeleceu numerosas barreiras na forma como os negros brasileiros poderiam buscar recompensas na educação ou oportunidades de emprego por causa do mal tratamento encontrado no sistema de escolas públicas. Assim mesmo, nesse documento e em outros, Teixeira fez silêncio sobre a questão da raça.

Ele admirava e procurava se inspirar na Educação norte-americana, a qual via como moderna, mas fracassou por nunca reconhecer muitos caminhos complexos e contestáveis quando a questão da raça se relacionava com a Educação nas escolas dos Estados Unidos no início do século XX. A visão que importou não admitia a raça como um explícito fator de desigualdade social ou de oportunidades, ao contrário, a busca da modernidade de Teixeira era branca por omissão.

Desta forma, o pós-modernismo de Teixeira se parece ao do próprio Dewey, que também era relativamente silencioso na relação entre raça e Educação ou no papel desempenhado pela realidade da desigualdade racial no ideal de Dewey de sociedade democrática. Na questão da raça, tanto Teixeira como Dewey traíram a visão darwiniana do papel dos indivíduos na “sociedade democrática”. Dewey e Teixeira estavam cada vez mais preocupados com a sociedade como um conceito das experiências dos indivíduos dentro dela. Nessa visão, alguns indivíduos se encaixavam de maneira mais funcional, outros de maneira instrumental. A formação dos professores e os testes de inteligência seriam veículos adaptados no Brasil para separar estas duas categorias. As práticas e as suas conseqüências revelam a dimensão dos conceitos de raça que estavam arraigados nas idéias dos líderes naturais da sociedade democrática e a categoria de indivíduos dos quais as engrenagens do progresso social deveriam ser protegidas.

14 Na visão de Teixeira, constatamos não apenas uma queda para identificar “intelectos privilegiados” para administrar as políticas e instituições, mas também um esforço entusiasmado para protegê-los da influência de pessoas de fora, sejam seus pais, membros da comunidade ou a Igreja católica que voltava a ganhar popularidade. Empregando a linguagem da indústria norte-americana, Teixeira se via como o “[...] condutor da racionalização sistemática” (TEIXEIRA, 1932, p. 308), de um sistema escolar guiado por um planejamento central, e dirigido pelo conhecimento científico e estatístico. O sistema deveria ser totalmente independente de pressões exteriores, um conceito eloqüentemente expresso por um membro de sua equipe que disse que “[...] para a fórmula funcionar é essencial que o plano carregue a força da lei e seja protegido por uma comissão de defesa do plano”. (SAMPAIO, 1932, p. 395).

A confiança de Teixeira nos técnicos e no absolutismo científico, e as suas reticências em admitir a participação popular eram tendências igualmente desejáveis, apropriadas e mesmo necessárias ao funcionamento da ditadura do Estado Novo. Em *Seeing Like a State* (Enxergando como o Estado), James Scott descreve a aplicação do pós-modernismo na política pública como uma tentativa que depende praticamente de uma “sociedade civil sem forças” e um “[...] Estado autoritário disposto e hábil para usar todo o seu poder coercitivo para trazer essas idéias pós-modernistas para as pessoas”. (SCOTT, 1998, p. 5). Em muitos aspectos, os esforços de Teixeira



para proteger as políticas sugeriam o autoritarismo do Estado Novo. Por sua vez, os políticos da Educação do Estado Novo continuaram a implementar os principais elementos do modelo deweyano adaptado por Teixeira.

No fundo, a distância entre as políticas e perspectivas progressistas e os políticos autoritários era pequena e superficial, opondo muitos conflitos de personalidade. Ao contrário, o objetivo, políticas e práticas desses grupos divergentes coincidiram de maneira quase consistente. No caso dos políticos da educação, os educadores progressistas se envolveram num processo de importar os métodos e técnicas que seriam empregadas pelo Estado. Os progressistas mais pragmáticos, capazes de compactuar com os políticos católicos e com as regras autoritárias, cresceram profissionalmente na era Vargas. Progressistas barulhentos como Teixeira foram postos de lado. Mas, disputas a parte, tanto educadores progressistas como Teixeira quanto os administrados integralistas nacionalistas católicos dividiram a visão pós-modernista nos objetivos e métodos da reforma de Estado.

Quando reformistas como Teixeira começaram a modernizar o Brasil reinventando a Educação, nenhum dos ingredientes da sua fórmula poderia ser encontrado no País. Como as elites brasileiras fizeram durante séculos, eles foram buscar as idéias no mercado internacional. Embora a procura pelo moderno ainda estivesse voltada para a Europa, por volta dos anos de 1920 eles olhavam cada vez mais para os Estados Unidos como um modelo econômico, industrial e cultural.

Uma emergente classe de cientistas, inclusive sociais, preocupados em estabelecer e lidar com uma ordem social “natural”, a genética e as teorias eugênicas com grande demanda na Grã-bretanha e na Alemanha, os modelos italianos de criminalística, e os planos franceses de mensurar a inteligência. Os principais cientistas dos Estados Unidos, como Dewey e o psicólogo Lewis Terman, sistematizaram as teorias e práticas que os brasileiros reformistas da educação adotaram. (ROSS, 1991; 1994).

Durante a sua permanência no cargo de secretário de educação no Rio, Anísio Teixeira reorganizou a escola de ensino normal no Instituto de Educação, uma instituição moldada a partir do *Columbia University Teachers College*, em Nova Iorque, onde ele completou seu curso de mestrado. O *Columbia University Teachers College* era o principal destino nos Estados Unidos para os educadores brasileiros. Com a ajuda de um milhão de dóla-

res, doados por John D. Rockefeller, o *Teachers College* inaugurou um Instituto Internacional em 1923 que recrutaria educadores estrangeiros para estudar nos Estados Unidos. (CREMIN; SHANNON; TOWNSEND, 1954).

As ambições desse programa eram um passo atrás no imperialismo do começo do século passado. O diretor do Instituto, Paul Monroe, assessorou a criação do sistema de escolas das Filipinas, enquanto membros de sua equipe trabalhavam na então recente aquisição, Porto Rico, ou na inauguração de escolas cristãs na China. Eles planejaram o treinamento de uma elite internacional de educadores “[...] destinada a ocupar posições estratégicas em seus países de origem”. (CARTA DE JAMES E. RUSSEL, 1932).

O Instituto Internacional facilitou a integração dos estrangeiros dentro dos programas do *Teachers College*, apresentando-lhes um panorama da educação nos Estados Unidos. Os estudantes freqüentaram um curso fundamental que incluía visitas a escolas públicas. Parte deste programa era uma viagem a escolas ligadas ao *Teachers College*, em Baltimore, Washington e à segregada região Sul.¹ Entre 1920 e 1959, 86 educadores brasileiros estudaram no *Teachers College* – número maior do que qualquer outra nação da América Latina. Grande parte destes estudantes estavam matriculados nos anos 1920.² Mesmo que os educadores brasileiros que estudavam em Columbia tivessem sido diretamente expostos às realidades de segregação e desigualdade racial nos Estados Unidos, eles nada disseram sobre o assunto quando retornaram para o Brasil. Diferentemente, ao menos um estudante sul-africano habitante da Colômbia fez um comentário: ele declarou que as iniciativas do *Teachers College* “[...] claramente combinavam com o desejo de manter o negro ‘em seu lugar’”. (FLEISH, 1995, p. 56).

Os esforços do Instituto Internacional para propagar em outros países os métodos e idéias educativos dos Estados Unidos não poderiam ser concretizados sem o próximo relacionamento estabelecido com Anísio Teixeira. Depois de sua volta ao Brasil e a sua posse do cargo de direção do sistema escolar, ele transformou em lei uma série de reformas baseadas em suas experiências em Columbia. De fato, estava tão influenciado por sua experiência nos Estados Unidos que Louis Williams, um americano recrutado para dirigir a Educação Física no Rio disse a **Teixeira**: “[...] Você é, com certeza, mais americano do que eu, e ainda mais pela sua tendência em usar expressões elegantes”. (CARTA DE LOUIS WILLIAMS, 1934).



Quando Teixeira reestruturou o Instituto de Educação, ele o fez sob uma crescente onda de profissionalização que aumentava desde o final do século XIX, quando a maioria dos Estados criou escolas normais para formar os professores que trabalhavam em suas recém criadas escolas públicas. A importância inicial dessas escolas normais para a educação era limitada. Elas preencheram um vazio criado pela quase ausência da educação pública secundária, deixado pelo Império (1822-1889), oferecendo uma educação secundária clássica através de uns poucos cursos de pedagogia. No início do século passado, o certificado de conclusão do ensino médio era suficiente para ensinar em escolas do ensino fundamental em qualquer lugar do Brasil.

Os teóricos brasileiros das questões raciais trocaram suas análises da natureza da raça de uma fundamentação biológica para cultural, a formação de professores ganhou, então, uma grande importância. Subitamente, a parcela humilde dos brasileiros poderia encontrar saída através da saúde e da educação, ou, como disse Teixeira, “[...] a escola deve dar às pessoas seu certificado de saúde, de inteligência e de caráter”. Por consequência, os professores se transformaram nos potenciais salvadores da nação, liderados por Teixeira que acrescentou que “[...] semelhante tarefa não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados.” (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS ACOMPANHANDO O DECRETO QUE TOMOU O Nº 3.810, DE 19 DE MARÇO DE 1932, 1932, p. 21).

Além dos professores precisarem ser capazes de lidar com a salvação, eles ainda teriam que ter acesso aos recursos mais modernos, técnicos e profissionais. No início dos anos 1920, os novos professores teriam o equivalente ao diploma universitário conquistado através de especializações em Ciências Sociais como Psicologia e Sociologia, bem como com estudos em campos específicos da higiene e puericultura.

Antes da Revolução de 1930, a definição da reforma do ensino normal ficou a cargo do Secretário de Interior de Minas Gerais, Francisco Campos, que logo ganhou destaque nacional como consultor-geral do governo Vargas. Francisco Campos organizou o Ministério da Educação e Saúde em 1930, elaborou a Constituição corporativista do Estado Novo em 1937, e a exerceu como Ministro da Justiça até 1942. Pouco antes de encarar o ostracismo político com a Revolução de 1930, o ministro Francisco Campos implantou uma reforma que faria o ensino normal ganhar *status* de nível su-

perior, como nos Estados Unidos e na Europa. Ele argumentava que a escola normal deveria “[...] ser exclusivamente destinada à ciência e à prática das tecnologias pedagógicas”. (CAMPOS, 1930, p. 8).

O interessante é que a reforma de Campos é fortemente baseada nas idéias norte-americanas, especialmente no que se refere ao seu último “flerte” com o fascismo. Em muitas partes do prefácio da reforma, Campos emprega terminologias em inglês como *training*, *tests* e *syllabus*, e continuamente cita jornais dos Estados Unidos. Mais surpreendente ainda é o seu interesse na filosofia progressista da “Nova Escola” de Jonh Dewey, fazendo com que alguns anos depois os aliados dos integralistas nacionalistas católicos perseguissem e tentassem prender os simpatizantes de Dewey classificando-os como comunistas. De fato, na reforma, Campos se refere a Dewey mais do que a qualquer outro educador (CAMPOS, 1930). A confiança de Campos no pensamento científico pedagógico e social dos E.U.A. ilustra ao crescimento da dominação intelectual e científica dos Estados Unidos.

Campos importou as práticas tayloristas de observação e valorização do ensino. Ele também instituiu estudos de Ciências Sociais como base da formação do professor, explicando que “[...] o ensino normal não é um exercício intelectual, um simples instrumento de educação geral; ele envolve, acima de tudo, a apropriação de técnicas: psicológicas, intelectuais, e morais.” (CAMPOS, 1930, p. 9). Esse programa incluía biologia, com o sentido geral de puericultura (a ciência que trata dos cuidados pré e pós-natal, baseada na teoria eugênica que prega que cuidados especiais durante o período de gestação podem evitar as deficiências genéticas) e higiene, além dos estudos eugênicos que foram crescentemente utilizados para “aperfeiçoar a raça”. Mas o feijão com arroz do programa era a educação psicológica. Para Campos, negligenciar a psicologia era o mesmo que “[...] não ensinar aos futuros professores a linguagem através da qual eles entenderiam seus estudantes.” (CAMPOS, 1930, p. 18).

A reforma de Campos se transformou em um paradigma para a formação de professores com o qual foram construídos outros projetos de ensino normal na era Vargas. Anísio Teixeira reconheceu o trabalho de Campos quando transformou a Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação. O programa de Campos definitivamente estabeleceu a formação de professores como uma forma mais elevada de educação, baseada no estudo das Ciências Sociais. As normalistas — na maioria mulheres — educa-



das na escola normal de Minas depois de 1930 estavam entre as primeiras brasileiras a receber uma formação formal em Psicologia. Mais do que isso, elas talvez fossem as únicas pessoas fora da comunidade médica a serem formadas para disseminar a educação higiênica e puericultural.

Isaias Alves

Durante a reestruturação da formação de professores, uma das principais iniciativas de Teixeira foi introduzir uma classificação de estudantes baseada em testes de inteligência. Os testes de inteligência eram uma novidade no Brasil daquela época. As experiências brasileiras com testes de inteligência foram conduzidas por Manoel Lourenço Filho, um colaborador próximo de Teixeira que havia sido indicado por ele como responsável pela reorganização do Instituto de Educação. Anísio Teixeira delegou a implementação dos sistemas de testes e classificação a Isaias Alves, um colega da Bahia que também tinha concluído o mestrado em Educação no Instituto Internacional do *Teachers College*, graduando-se em 1931. Apesar das experiências e da educação nos Estados Unidos terem sido similares àquelas de Teixeira, suas conclusões sobre as aulas nos E.U.A., depois adotadas no Brasil, foram bem diferentes.

Como diretor do Serviço de Testes e Medidas (secretaria de testes e classificação do sistema escolar), Alves viu como sua responsabilidade deter a erosão da ordem social, baseando-a na ciência: o sistema escolar deveria ser organizado para “[...] a valorização social das crianças brilhantes.” (ALVES, 1932, p. 397). O instrumento escolhido por Alves foi o Teste em Grupo de Lewis Terman, desenvolvido com a crença de que a capacidade eugênica inata de algumas crianças eram maiores do que de outras. Como Terman explica,

Uma simples observação iria sugerir que a classe social a qual a família pertence depende menos da sorte do que das qualidades intelectuais e de caráter da origem dos pais [...]. Crianças com pais bem sucedidos fazem melhores testes do que crianças de origem pobre e ignorante pela simples razão de ter uma herança melhor. (GOULD, 1996, p. 216).

Como esses testes foram aplicados pela primeira vez no Brasil, eles sofreram críticas nos Estados Unidos por causa de suas posturas racistas. Especialmente o jornalista Walter Lippman atacou violentamente os testes de Terman nos artigos *Mystery of A Man* (Mistérios do Homem) e *The Abuse of Test* (Os Abusos do Teste). (HANEY, 1981, p. 1022-1023). Esta postura crítica em relação aos testes não foi seguida no Brasil. Ao longo do extenso processo de tradução e adaptação dos testes para o público brasileiro, nem Alves nem ninguém envolvido com os testes, tão pouco os diretores do sistema de escolas como Teixeira, expressaram alguma restrição sobre as conseqüências dos testes, nem citaram ou divulgaram as críticas a eles, cada vez mais constantes nos Estados Unidos.

Teixeira, Terman e Alves compartilhavam um propósito similar para os testes de inteligência, embora cada um acreditasse que eles serviriam para diferentes fins. Para Teixeira, o teste de inteligência era uma ferramenta científica para reconhecer méritos, o que era indispensável para a criação de escolas que serviriam democraticamente a suas sociedades. Para Terman, eles revelariam a superioridade inata de alguns intelectuais. Para Alves, eles iriam minimizar o “igualitarismo exagerado” que tomou conhecimento durante o tempo que esteve nos Estados Unidos. Em qualquer uma das visões, como foram projetados e aplicados os testes tiveram o efeito de separar os estudantes brancos dos negros, e os ricos dos pobres. As informações recolhidas por Alves e seus sucessores mostraram consistentemente que os ricos se saíram melhor nos testes do que os pobres e que os brancos superaram as notas dos negros o que reforçou a convicção de Alves de que “[...] todos os grupos humanos comportam uma divisão natural dos indivíduos, com capacidades intelectuais extremamente diferenciadas o que demanda a existência de órgãos especiais em nosso sistema educacional.” (ALVES, 1932, p. 397).

Enquanto Alves dividia com Teixeira um conjunto de ferramentas sociais e uma visão da política do Estado na transformação do Brasil, o primeiro teve uma visão substancialmente diferente do modelo oferecido pelos Estados Unidos e as conseqüências que a educação sofreria com ele. Alves explicava:

Se a democracia deve ser o meio governar a sociedade [...] ela deve estar baseada numa nova ordem educacional que dá ao mais capaz a oportunidade de galgar posições de liderança. [...]



O grave problema que a democracia oferece é a falsa noção de igualdade [...] que foi tão importante para a história política e educacional dos Estados Unidos no século XIX. [...]

Nesse país, o governo é sempre fruto dos votos da maioria dos cidadãos, criados nos confins dos Estados Unidos, onde patrões e empregados, marido e mulher, tiveram que lutar contra os índios e os perigos de terras inabitadas, infestadas pelo tifo e pela malária, e lutar por ouro, gente que não poderia pensar em seleção social que é evidente ainda hoje na sociedade francesa, tão estável e culta. [...]

Em conseqüência disso, a escola promove a mediocridade, ou pior, o nivelamento de todas as capacidades a um padrão médio. (ALVES, 1932, p. 397).

Alves discordava da premissa básica da reforma de Teixeira: a idéia de que a experiência dos Estados Unidos deveria servir como um modelo. Ao invés disso, para Alves a experiência era medíocre e insustentável. Para Teixeira, os testes garantiriam o mérito e a democracia, enquanto para Alves eles promoveriam a ordem.

As diferenças entre Alves e os educadores progressistas como Teixeira e Lourenço Filho aumentaram durante os anos de 1930. Alves manteve uma cadeira de professor no Instituto de Educação, onde se tornou um feroz crítico do diretor Lourenço Filho. Depois de deixar o Instituto em 1934, Alves continuou com seus ataques contra Lourenço Filho e contra outros educadores progressistas, escrevendo uma série de artigos anônimos para jornais acusando-os de comunistas. A campanha de Alves culminou em outubro de 1937 numa agitada sessão Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, do qual Lourenço Filho e Alves eram membros.

Lourenço Filho provocou uma discussão sobre filosofia educacional na qual Alves ficou tão nervoso que admitiu ter escrito as acusações anônimas. Nesta sessão, Alves declarou que:

[...] é difícil encontrar bolchevismo entre educadores, apesar disso, ele existe, educadores aderem ao bolchevismo involuntariamente todas as vezes que deixam enfraquecer o seu sentimento de patriotismo, de religião, da ordem doméstica, da disciplina social. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SESSÃO DE 27 DE OUTUBRO DE 1937).

Em outras palavras, um educador como Lourenço Filho, que ainda mantinha posições de responsabilidade, ou como Teixeira que foi afastado sob acusações de prática de comunismo, poderiam ser, pela conclusão de Alves, bolchevistas sem ao menos ter tido a intenção ou conhecimento de sê-lo. Mesmo assim, forçando Alves a abandonar a campanha anônima e a declarar o confronto direto no campo da filosofia da educação, Lourenço Filho conseguiu diluir acusações que poderiam tê-lo arruinado.

Entre 1934 e 1937, Alves participou do movimento facista Ação Integralista Brasileira e durante o Estado Novo dirigiu o sistema educacional do Estado da Bahia. Embora tenha sido um dos mais importantes autores da reforma de Teixeira no Rio, suas acusações, entretanto, refletiram os contornos de um dissenso político entre os educadores da Era Vargas, mesmo que não houvessem divergências aparentes no método de classificação racial que durante muito tempo defenderam. A tendência racista e autoritária de Alves lhe ajudou muito no cargo de secretário de educação do Estado da Bahia durante o Estado Novo, quando declarou em 1938, que a educação durante o regime liberal fracassou em realizar o trabalho de 'unificação nacional' que o Estado Novo está realizando agora.

22

Paschoal Lemme

Em fevereiro de 1936, Paschoal Lemme, o diretor da educação profissionalizante da Secretaria de Educação começava a acreditar que havia sobrevivido à onda de perseguição que custou o cargo de seu chefe Teixeira, já que a sua nomeação havia sido confirmada pelo novo Secretário de Educação Francisco Campos. Mas o cerco se fechou ao redor do prefeito Pedro Ernesto, os cursos profissionalizantes oferecidos pela Secretaria de Educação para os sindicalistas aliados do prefeito se tornaram uma outra maneira de falsamente evidenciar as acusações de que Pedro Ernesto tinha simpatias comunistas.

Paschoal Lemme se transformou em um alvo. Como ele conta, depois de um longo dia entrevistando candidatos para trabalhar na Secretaria de Educação, Lemme foi receber a última pessoa num banco fora de seu escritório, um homem que se identificou como inspetor da Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPE), criada em 10 de janeiro de 1933



com o objetivo de coibir comportamentos políticos divergentes, que comprometeriam “a ordem e a segurança pública”. Era diretamente subordinada à Chefia de Polícia do Distrito Federal e possuía uma tropa de elite, a Polícia Especial.

O encontro foi agradável no começo, o inspetor da DESPS disse que já que Lemme estava ocupado, ele esperaria até o fim do dia para falar com ele e o pediu que fosse até a delegacia da DESPS para responder a algumas perguntas. Cansado, Lemme sugeriu que seria melhor chamar um táxi, e em suas memórias lembra da ironia de ter pago a corrida para o policial que o prendeu. Ele foi questionado a respeito dos cursos profissionalizantes para os sindicatos, e foi detido numa série de prisões políticas por dezesseis meses. (LEMME, 1988).

Lemme foi talvez único em reagir ao progressismo e ao autoritarismo na educação em sua época. A transição do progressismo para a ala de direita e a grande liderança dos militares na educação pública do Rio foi aparentemente um dos momentos mais turbulentos da história da Educação no Brasil, mas por debaixo dos panos as controvérsias políticas e ideológicas que lidavam com questões de raça, racionalização, ciência e profissionalização continuavam intocadas. O sentido e a influência das questões de raça não foram discutidos ou negociados. Em verdade, a fragmentação política da Educação revelou, depois de 1935, uma maior intensificação do modelo eugênico nacionalista e tecnicista ao criar confrontos entre os progressistas e conservadores que duraram mais de cinquenta anos e impediram um significativo debate sobre o papel das questões de raça na educação pública.

Dentro desta situação política, a perseguição a Lemme adquire uma ironia ainda mais significativa do que a sua frustração em pagar a corrida de táxi. Como nenhum outro educador, depois do período na cadeia, Lemme se tornou um duro crítico do tecnicismo, à inquestionável adoção dos valores dos Estados Unidos sem atentar para as implicações das questões de raça na política educacional. Lemme lembrou que depois de estudar na Universidade de Michigan em 1939, começou a perceber que a Educação progressista de Dewey privilegiava a visão homogênea da classe média que ignorava “[...] a violência histórica da experiência com os índios, com os negros, com os imigrantes e com o movimento trabalhista.” (LEMME, 1988, p. 127).

Lemme também passou a encarar os testes de inteligência como um sistema injusto destinado a desenvolver as hierarquias sociais. Essas críticas se estenderam à reforma educacional e à saída de Teixeira do sistema de escolas. A única discordância em relação ao tecnicismo de Teixeira que Lemme apontou foi a resistência de alguns professores do Instituto de Educação ao uso excessivo de terminologias da língua inglesa. (LEMME, 1988).

As críticas de Lemme à reforma de Teixeira pareciam ser únicas, adiaram as reformas, e implicaram em profundas conseqüências raciais na reforma de Teixeira. A crítica não era de maneira nenhuma o tema em debate em 1935 ou durante o Estado Novo, e Lemme foi preso ao invés de participar dos programas educacionais elaborados para os sindicatos aliados ao prefeito Pedro Ernesto.

Depois de solto, Lemme trabalhou como inspetor de ensino do Estado do Rio de Janeiro, cargo para o qual ingressou através de concurso público em 1933. Em 1938, se tornou pesquisador do recém criado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um instituto de pesquisas criado dentro do Ministério da Educação e Saúde por Lourenço Filho, depois de ter deixado o Instituto de Educação. De acordo com sua biografia, Lemme deixou o INEP em 1942 por causa de desacordos com a visão educacional tecnicista de Lourenço Filho. Sua experiência como prisioneiro político o tornou um radical (depois de 1945, Lemme se tornou um ativista do Partido Comunista Brasileiro) em discordância com os Estados Unidos — o tecnicismo que moldou a Educação brasileira — Lemme foi isolado e esquecido. Reconquistou o destaque na área da Educação brasileira apenas nos anos 1980, quando a corrente marxista foi adotada. (BRANDÃO, 1999).

As lutas entre a Igreja e os educadores progressistas, assim como os programas educacionais executados pelos oficiais militares que ocupavam os cargos de chefia da Secretaria de Educação durante o Estado Novo, mostraram que não havia consenso em certas áreas da política educacional. Mas, o mais surpreendente, elas mostraram uma impressionante continuidade das influências e práticas raciais. Os rostos mudaram, mas a reforma de Teixeira se manteve.

Os novos administradores continuaram a executá-las conforme os planos de Teixeira (que ainda incluíam muitas das medidas nacionalistas e disciplinares adotadas pelo Estado Novo) com apenas duas exceções: a



introdução da educação religiosa nas escolas, e a reintrodução de práticas paternalistas de atender às solicitações populares de favores e interseções dentro do sistema escolar — uma prática que era diretamente contrária ao racionalismo científico, tecnicista e profissionalizante defendido pelos progressistas, mas os quais, apesar de tudo, faziam com que o sistema escolar fosse mais funcional no tocante às correntes dominantes de populismo e paternalismo das políticas da sociedade contemporânea e, num sentido limitado, tornava as escolas mais responsáveis em relação ao público.

○ que o Estado Novo mudou na vida dos brasileiros ou na organização do País? ○ que esse momento histórico significou em termos do discurso de institucionalização racial? ○ Estado Novo iniciou uma reformulação das instituições, mas ao menos no caso da Educação, o regime só deu uma nova cara ao nacionalismo eugênico do Brasil. Mesmo os aspectos que mais caracterizaram o Estado Novo — como um nacionalismo efervescente, a mobilização da juventude em solenidades públicas nos moldes do fascismo europeu, e a implantação de políticas públicas que impediram tanto a mobilização popular quanto a participação política — tiveram raízes nos anos entre a ascensão de Vargas ao poder em 1930 e o Estado Novo.

○ Estado Novo foi um momento de virada da história brasileira? Isto certamente trouxe uma grande visibilidade às práticas e aos ideais que surgiram nas décadas anteriores, e que continuaram a expandir e a consolidar essas práticas. ○ sistema de escolas públicas do Rio se tornou mais paternalista, o papel da raça se tornou mais estabelecido, e a ligação entre educação, raça e nacionalismo mais evidente.

As constantes e violentas mudanças políticas que varreram o País entre dezembro de 1935, mês em que a revolução comunista fracassou, e novembro de 1937, quando o Estado Novo foi fundado, tiveram uma significativa influência em determinar quem comandaria as instituições que surgiram no período entre guerras de formulação do Estado. A Igreja em particular ganhou uma maior participação na Educação. Os militares também se viam como responsáveis pela Educação. Entre 1935 e 1937, a liderança administrativa da cidade e o sistema educacional ficaram mais próximos.

A Igreja e os militares implantaram um estilo que definitivamente redefiniria o debate público sobre a Educação. As acusações de que os educadores progressistas eram comunistas surgiram repetidamente, não em

relação aos programas, mas para desafiar as lideranças. De fato, existe pouca coisa nos projetos educacionais desenvolvidos por Teixeira, Azevedo ou Lourenço Filho que poderia ser considerada comunista. Quase todas as suas inovações vieram das principais práticas dos Estados Unidos.

A importância desse período se consiste na distância entre os educadores progressistas e seus projetos educacionais que foram esquecidos pela Igreja e pelos militares. Quando a Igreja e os militares dispensaram Teixeira e os outros, mas continuaram a nutrir tanto o espírito quanto a direção da Educação Pública estabelecida por esses educadores, essas instituições transformaram as inovações das políticas educacionais da "Escola Nova" em décadas recentes no *status quo* da educação. A Igreja e os militares foram importantes para consolidar os valores raciais pela maneira como definiram suas posições, estabelecendo uma dualidade entre educação conservadora e progressista e desviando a atenção dos elementos tecnicistas que foram moldados mais diretamente pelo conceito racial.

Notas

26

1 TEACHERS College Report of the Dean for the Year Ending, June 30, 1928, 40.

2 STUDENTS from Other Lands in Attendance at Teachers College to date of Spring 1959, 2.

Referências

ALVES, Isaias. Testes colectivos de intelligencia. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 397-433, jul./dez. 1932.

BRANDÃO, Zaia. Paschoal Lemme. In: **Dicionário de educadores do Brasil**: da colônia aos dias atuais. FÁVERO, Maria de Lourdes, Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Sessão de 27 de outubro de 1937. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. (Arquivo de Lourenço Filho).

CAMPOS, Francisco. **Regulamento do ensino normal de Minas Gerais** (Decreto n. 9450 de 18 de fevereiro de 1930). Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930.

CARTA DE JAMES E. RUSSEL. [Correspondência] 18 de dezembro de 1932. Estados Unidos [para] Wycliffe Rose, Estados Unidos. In: FLEISCH, Brahm David. **The teachers college club**:



american educational discourse and the origins of Bantu Education in South Africa, 1914-1951. (PhD. Diss., Columbia University, 1995, 24).

CARTA DE LOUIS WILLIAMS. [Correspondência] 19 de janeiro de 1934. Estados Unidos [para] Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. (Arquivo Anísio Teixeira).

CONNIFF, Michael. **Urban politics in Brazil**: the rise of populism, 1925-1945. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1981.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness**: race and social policy in. Brazil, 1917-1921. Durham: Duke University Press, 2003.

DEWEY, John. **On education**: selected writings. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS [DIRECTOR GERAL DE INSTRUÇÃO], ACOMPANHANDO O DECRETO QUE TOMOU O Nº 3.810, DE 19 DE MARÇO DE 1932. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p. 110-117. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/eng/artigos/reorganizacao.html>> Acesso em: 15 mar. 2006.

FLEISCH, Brahm David. **The teachers college club**: American educational. discourse and the origins of bantu education in South Africa, 1914-1951. 1995. Tese (Doutorado em História) Columbia University, 1995.

GOULD, Stephen Jay. **The mismeasure of man**. New York: W.W. Norton, 1996.

HANEY, Walt. Validity, Vaudeville and values: a short history of social concerns over standardized testing. *American Psychologist*, v. 36, n. 10, p. 1021-1034, 1981. LEMME, Paschoal. Memórias. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988 (v. 2). RIO DE JANEIRO. Decreto 3.810. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, 1932.

ROSS, Dorothy. **The rise of american social science**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROSS, Dorothy. **Modernist impulses in the social sciences**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.

SAMPAIO, Nereu de. Plano regulador das construções escolares. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 371-396, jul./dez. 1932.

SARMENTO, Carlos Eduardo. **Pedro Ernesto**: um prefeito para o Rio. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1995.

SCOTT, James C. **Secing like a State**: how certain schernes to improve the human condition have failed. New Haven: Yale University Press, 1998.

SKIDMORE, Thomas. **Politics of Brazil**: an experiment in democracy, 1930-1964. New York: Oxford University Press, 1967.

STUDENTS from Other Lands in Attendance at Teachers College to date of Spring 1959, 2. (Arquivo do Columbia University Teachers College).

TEACHERS College **Report of the dean for the year ending**, June 30, 1928, 40. (Arquivo do Columbia University Teachers College).

TEIXEIRA, Anísio. O sistema escolar do Rio de Janeiro, DF. Relatório de um ano de administração. **Boletim de Educação Pública**, v. 1, n. 1, p. 307-370, jul./dez. 1932.

Dr. Jerry Dávila
Department of History
University of North Carolina at Charlotte
E-mail | jdavila@unc.edu
jdavila@email.uncc.edu

Recebido 10 fev. 2005

Aceito 15 mar. 2005



Tendencias de investigación en resolución en e problemas matemáticos en Latino América

Investigation tendencies towards the solution to the mathematics problems in latin america

Fredy Enrique González

Universidad Pedagógica Experimental Libertador | Venezuela

Instituto Pedagógico de Maracay

Resumen

La Resolución de Problemas (RP), es un tema que, contrariamente a lo que pudiera pensarse, al menos en América Latina, aún está vigente y ofrece innumerables desafíos a los educadores matemáticos que lo asumen como su objeto de preocupación indagatoria. A los fines de sustentar esta afirmación se hizo una exploración tendente a constatar su presencia en cinco (5) importantes reuniones de Educación Matemática que han tenido lugar en esta región entre 1998 y 2001: III CIBEM (Caracas, Julio 1998), RELME 13 (Santo Domingo, Julio 1999), V Reunión de Didáctica Matemática (Santiago de Chile, Enero 2000), RELME 14 (Ciudad de Panamá, 2000); III Simposio de Educación Matemática (Chivilcoy, Argentina; Mayo 2000). Estos eventos forman parte de los escenarios de discusión por donde circulan múltiples expresiones generales de carácter teorizante que, progresivamente, ayudan a constituir a la Educación Matemática como un campo disciplinario para la producción profesional de saberes. Por ello, revisar su contenido es un legítimo medio para obtener indicios

sobre cuya base, eventualmente, podrían visualizarse tendencias orientadoras del quehacer profesional e investigativo de los integrantes de nuestra comunidad latinoamericana de educadores matemáticos. El procedimiento empleado consistió, primeramente, en una revisión tanto de la programación conforme a la cual se desarrolló cada evento, como de los títulos de los diferentes trabajos expuestos. El programa de un evento ofrece una visión panorámica del mismo, en tanto que los títulos permiten conocer la temática tratada. Fue así como se logró identificar la presencia de la Resolución de Problema en cada una de las reuniones reseñadas y, con base en este material, se realizó la identificación de las tendencias predominantes en la investigación sobre resolución de problemas reflejadas en los títulos de los trabajos presentados en cada evento, ofreciéndose de cada tendencia una breve caracterización relacionada con sus aspectos definitorios. Así, para cada una de las reuniones consideradas se elaboró: (a) un listado de los Trabajos Presentados que se relaciona

con la Resolución de Problemas; (b) una Proposición de Tendencias que incluye la denominación y aspectos caracterizadores; y, (c) un Esquema-Síntesis con base en palabras clave.

Descriptores: Educación Matemática, Metacognición, Tarea Intelectualmente Exigente, Formación Inicial de Profesores de Matemática.

Abstract

Problems Resolution (PR), it is a topic that, against that could be thought, at least in Latin America, yet it is outstanding and offers countless challenges to the mathematical educators that assume it as their object of inquest awareness. In order to sustain this affirmation a research was made to verify its presence in five (5) important Education Math Meetings that have had place in this region between 1998 and 2001: III CIBEM (Caracas, July 1998), RELME 13 (Santo Domingo, July 1999), V Didactic Math Meeting (Santiago of Chile, January 2000), RELME 14 (City of Panama, 2000); III Education Symposium Math (Chivilcoy, Argentina; May 20001). These events were part of the discussion stages where general multiple regulations expressions of theorize nature that, progressively, help to constitute Math Education as a disciplinary field for the professional production of knowledge. Because of this, to check its contain is a legitimate way to obtain signs on which base, eventually, they could be visualized guiding tendencies of the professional and investigative occupation toward the integration of our mathematical educators community in Latin American. The employed proce-

dures consisted, first of all, on a review either of the programming in which was developed each event, as well of the titles of the different exposed projects. The program of an event offers a panoramic vision of it, while the titles let to know the thematic discussed. The purpose was to verify the presence of the Problem Resolution in each one of the outlined meetings and, based on this material, accomplished the identification of the prevailing tendencies on problems resolution investigation reflected in the titles of the projects presented in each event, being offered of each tendency a short characterization related to their normative aspects. Thus, for each one of the meetings was elaborated: (a) a List of the Presented Projects that is related to the Problems Resolution; (b) a Proposition Tendency that includes denomination and aspects characterization; and, (c) a Synthesis Plan based on the key words.

Keywords: Math Education, Metacognition, Intellectually Task Demanding, Inicial Formation of Math Teachers.



Una mirada a la producción cognoscitiva en resolución de problemas por parte de los educadores matemáticos latinoamericanos.

Desde el punto de vista sociológico la emergencia de campos disciplinarios de estudio está asociada con la presencia de Foros de Discusión y de Grupos de Referencia, éstos están constituidos por las personas que generan ideas, puntos de vista, planteamientos, teorizaciones que son expuestos en los Foros de Discusión para que sean asimilados por los integrantes de la comunidad que constituirá el conglomerado humano que progresivamente irá delineando el campo disciplinar correspondiente. En el caso de la Educación Matemática, existe todo un sistema de Foros de Discusión, que abarcan ámbitos locales, nacionales, regionales y mundiales.

Entre los más destacables en América Latina, se pueden señalar los siguientes: (a) Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (CIBEM), cuya IV edición tendrá lugar próximamente en Cochabamba (Bolivia); (b) Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME) cuya décimo quinta edición se efectuará en Buenos Aires el venidero mes de Julio; Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur, que se lleva a cabo bianualmente en alguno de los países que componen esta vasta porción del territorio suramericano; y, (d) el Simposio de Educación Matemática de Chivilcoy, cuya tercera edición nos encontramos realizando en este momento. Cada una de estas reuniones brinda escenarios para que los educadores matemáticos latinoamericanos compartamos tanto los resultados de nuestras preocupaciones cognoscitivas, como las esperanzas de una educación matemática de mejor calidad para todos los ciudadanos de nuestros respectivos países.

Así que cuando se revisa tanto la programación de estos eventos como el contenido reseñado en los correspondientes libros de resúmenes, se puede adquirir una visión bastante aproximada de las preferencias en investigación que manifiestan los educadores matemáticos de nuestra región, así como los resultados de sus correspondientes esfuerzos indagatorios. Ese fue el procedimiento que utilizamos para conocer qué se está haciendo actualmente en materia de resolución de problemas en América Latina. Para ello, se revisó la programación y los libros de resúmenes correspondientes a los siguientes eventos: (a) el III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, realizado en la Ciudad Universitaria de Caracas, Venezuela, durante los días 26

al 31 de Julio de 1998; (b) la V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur, realizada en la Universidad de Santiago de Chile en Enero de 2000; (c) la Décimo Tercera Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME 13), realizada en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD),

III Cibem (Caracas, julio 1998)

La **conferencia de inauguración** estuvo a cargo de Maria Salett Biembengut, prestigiosa educadora matemática de Brasil quien nos prestigia con su presencia; el tema que ella desarrolló fue "Modelagem Matemática e suas Implicações no Ensino (Modelaje Matemático y sus Implicaciones en la Enseñanza) el cual, como ella lo define, consiste en

[...] el proceso involucrado en la traducción al lenguaje matemático de una situación problema de cualquier área del conocimiento. Ese 'lenguaje' denominado modelo matemático consta de un conjunto de símbolos y relaciones matemáticas expresadas a través de fórmulas, diagramas, gráficos, representaciones geométricas, ecuaciones algebraicas, tablas, programas computacionales, etc. que lleva a la solución del problema o permite la deducción de una solución. (BIEMBENGUT, 1998).

Modelagen Matemática e suas Implicações no Ensino. Memorias III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (1-13). Caracas (Venezuela): Universidad Central de Venezuela (Julio, 26 al 31, 1998). En el mismo III CIBEM, la **última de las cuatro conferencias centrales** estuvo a cargo de la Dra. Guillermina Waldegg, quien disertó en torno a los principios constructivistas para la Educación Matemática desde una perspectiva epistemológica; atribuyéndole al alumno una responsabilidad protagónica en su propio proceso de aprendizaje, justamente mediante el abordaje de situaciones problemáticas tales que: (a) sean significativas para él porque encuadran en contextos o circunstancias que les son familiares y atractivos, por tanto, motivantes; son resolubles a partir de sus conocimientos y estructuras cognitivas previas; representan un desafío intelectual porque lejos de requerir de un algoritmo o de un procedimiento rutinario, es una situación diseñada para obligarlo a reestructurar sus conocimientos y explicaciones con el fin de dar solución al problema; da lugar a una modificación de



las estructuras cognitivas previas del estudiante que le permite incluir, en las explicaciones originales, nuevos casos o contextos de aplicación de los conceptos involucrados." (WALDEGG, 1998, p. 47). Principios Constructivistas para la Educación Matemática. III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (43-51). Caracas (Venezuela): Universidad Central de Venezuela (Julio, 26 al 31, 1998). Además **tres (3) de las veintidós (22) Conferencias Paralelas** explícitamente estuvieron orientadas a tratar asuntos relacionados con la resolución de problemas: Categorías en la resolución de problemas matemáticos (Alvaro Poblete, Chile); Álgebra: resolución de problemas y mecanización con ayuda de la computadora, Elena de Oteyza, México; Metacognición y Tareas Intelectualmente Exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos, Fredy González, Venezuela). Finalmente, **una de las veintiuna (21) áreas temáticas** en las que fueron organizadas las ciento ochenta y cinco (185) comunicaciones breves que fueron expuestas, se dedicó al tema "Resolución de Problemas" [Um estudo sobre a resolução de problemas em alunos universitários, da Silva, Pírola, Vendramini, Brasil; Un estudo sobre o desempenho e os precedimentos utilizados na solução de problemas envolvendo subtração e divisão, de Brito, Utsumi, Mendes, Alves, de Lima, Brasil; Triângulo Mágico: resolução de um problema matemático, Rodrigues, Brasil; Papel de la Calculadora gráfica en la comprensión de la función racional; Gómez y Carulla, Colombia; Problemas para trabajar con alumnos de 12 a 16 años, Fernández y Carlavilla, España; Propuesta para la enseñanza de la Matemática a partir de la resolución de problemas, Mancera, México; Una estrategia de enseñanza en la matemática y su implementación en un curso preuniversitario en el IUTRC "Dr. Federico Rivero Palacio", Cáceres, Arcos, y otros, Venezuela; La activación de los conocimientos acerca del mundo real durante la resolución de problemas verbales de aritmética, Meza, Venezuela]. Además,, en otras áreas temáticas designadas por un identificador diferente, el asunto de la resolución de problemas también fue tratado en el III CIBEM [Situaciones problemáticas de precálculo. El estudio de funciones a través de la exploración con calculadoras gráficas, Gómez y otros, Colombia; GUARISMOS: un texto venezolano de matemática de primer grado, Andonegui, Venezuela; Aplicación del análisis combinatorio en la solución de problemas de probabilidad a nivel superior, León Gómez, Venezuela; Análisis del proceso de solución de problemas matemáticos a nivel preuniversitario, Serres, Venezuela; A atividade de ensino de

matemática como desencadeadora da formação do professor, de Moura y de Moura, Brasil; ¿Cómo crear una disposición favorable del niño hacia la matemática, Rodríguez de Escontrela, Venezuela). Vemos así que diversos asuntos relacionados con la resolución de problemas en Matemática son objeto de interés indagatorio por parte de educadores matemáticos brasileños, españoles, colombianos, venezolanos, mexicanos y chilenos. Presumimos continuará siéndolo durante mucho tiempo más.

Tendencias Observadas en el III CIBEM. Al revisar el contenido de las conferencias, reportes de investigación y carteles presentados en el III CIBEM, que abordan la temática de la resolución de problemas, es posible apreciar algunas dos perspectivas: Globalizadora y Analítica. En la **Perspectiva Globalizadora** se enmarcan los trabajos que tratan el asunto de la resolución de problemas desde un punto de vista global, concibiéndola como contexto para: (a) aprendizaje de la Matemática, (b) enseñanza de la Matemática, (c) aplicación de la Matemática, (d) motivación del estudio de la Matemática, es decir, ámbito para generar actitudes positivas hacia la Matemática. En la **Perspectiva Analítica** son ubicados los trabajos que examinan la resolución de problemas tomando en consideración aspectos específicos tales como: (a) la estructura del problema; como producto de este abordaje han sido elaborados esquemas taxonómicos que sirven como referencia para clasificar a los problemas según categorías, clases, tipo, etc.; (b) el carácter de la tarea de resolver un problema; en este caso se procura la identificación de las exigencias cognitivas implicadas en el proceso de resolver problemas; (c) el resolutor en relación con: su *comportamiento general* en términos de conductas y actitudes; *procedimientos de resolución* que utiliza; *procesos de pensamiento* que activa; y (d) Contenido matemático asociado, tanto el conceptual como el procedimental.

Relme 13 (Santo Domingo, Julio de 1999)

La Décimo Tercera Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME 13), llevada a cabo durante los días 12 al 16 de Julio de 1999 en Santo Domingo, República Dominicana fue otro de los escenarios donde los educadores matemáticos de nuestro continente expusieron los productos de su quehacer académico intelectual. En esta RELME 13 los trabajos relacionados



con resolución de problemas fueron los siguientes: Conferencia Magistral Plenaria. ¿Qué enseñan los problemas?, Luis Campistrous, Cuba, (contribución de la resolución de problemas al desarrollo del pensamiento del alumno); El uso de las tablas de contingencia para resolver problemas probabilistas, Sánchez y Ávila, México (uso de herramientas conceptuales de la matemática para la solución de problemas matemáticos asociados con contenidos específicos); Didáctica y resolución de problemas en educación primaria y secundaria, Campistrous, Cuba (la resolución de problemas como objeto de enseñanza en si y no como medio para enseñar); La resolución de problemas, su relación con las prácticas docentes, Pérez y Cerizola, Argentina (el uso de la resolución de problemas como instrumentos para la formación inicial de profesores de Matemática); La resolución de problemas en el aula universitaria, Fernández de Cabrera, Oviedo, Vaira y otros, Argentina (la estructura de resolución de problemas surge como objeto cognoscitivo a partir del momento en que el sujeto resolutor reflexiona acerca de sus propias reacciones); Hacia la construcción del conocimiento matemático, Lezama, Véliz, Martín y Ramos, Argentina (desarrollar la Teoría del Cálculo Diferencial de Funciones de una variable real, a partir de la necesidad de resolver problemas típicos de Economía); La modelación algebraica en la resolución de problemas, Martínez, Colombia (estudio del proceso y herramientas utilizadas por los alumnos en la resolución de problemas tanto después, en y antes de haber cursado el primer nivel de álgebra, octavo, para plantear así una estrategia que posibilite el aprendizaje del álgebra en la que el alumno integre esta herramienta en su estructura general para la solución de problemas, enfrentándolos con el uso del razonamiento y no de un esquema estandarizado o "recetario" que hace que el problema dado no sea un problema puesto que el alumno conoce el camino a seguir en su solución impidiéndole esto, desarrollar competencias de pensamiento y solucionar problemas no convencionales).

Sobre la Formulación de Problemas Matemáticos, Ramírez, Cuba, (el constructo metaproblema como indicador de la problemática asociada con la competencias para formular problemas); La Modelación de problemas extramatemáticos, Santieesteban y Rodríguez, Cuba (elaboración de estrategias metodológicas teniendo como eje central, para enfrentar la resolución de problemas, una correcta interpretación de los mismos, para la construcción del modelo matemático, haciendo énfasis en ejercitar con los estudiantes, la traducción del lenguaje común al algebraico y viceversa; se propone un sistema

de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades para modelar problemas extramatemáticos); Resolución de problemas de forma participativa: una motivación por la matemática, León y Crespo, Cuba (cómo la aplicación consecuente de métodos participativos y el uso de la enseñanza problémica como generatriz fundamental de conocimiento pueden ayudar en la organización y el control del proceso de enseñanza y aprendizaje); Álgebra Lineal, Informática y Resolución de Problemas, O'Farril, Rodríguez, Durán y otros, Cuba (transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Álgebra Lineal para la carrera de Ingeniería Informática, tomando como base el uso de la Informática en todas sus posibilidades, aplicando además la teoría sobre enseñanza de la resolución de problemas); El tanteo, ¿técnica de solución o adivinación? (la búsqueda sistemática de soluciones, si se tienen en cuenta todas las soluciones y la naturaleza de los datos del problema conduce a un número posible de casos a analizar, es una forma del ensayo y error, tan correcta como cualquier otra considerada como "muy matemática."

A este proceder se le denomina por los autores "tanteo inteligente" y se presenta como una técnica de solución cuando dicho tanteo se realiza de una manera sistemática y sobre la base de un conjunto de acciones: análisis, toma de decisiones, búsqueda de regularidades, evaluación de casos en función de condiciones iniciales dadas, control de casos); Cómo estimular el pensamiento matemático en la escuela, Palacio Peña, Cuba (enseñanza de la matemática a través de problemas, muestra como estimular el pensamiento matemático mediante problemas que pueden estar o no relacionados con la temática que se imparte, pero que siempre encierran una situación motivante y a la que se le puede dar solución inmediata o a corto plazo); La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos desde una óptica vygotskiana, Delgado, Cuba (desde el momento en que el sujeto asume un problema e intenta resolverlo se ponen en función múltiples componentes de su pensamiento: su sistema de creencias y valores, que influirá tanto en la motivación, como en los posibles bloqueos de tipo afectivo y volitivo; sus estructuras cognitivas y bases de orientación que facilitarán o impedirán el acceso a la información relevante de que disponga para resolver el problema; sus recursos metacognitivos, que le permitirán establecer una planificación y control adecuados o no de su actividad; y sus recursos heurísticos que le ayudarán a "despejar el camino" y lograr el insight; de lo anterior se infiere que resolver un problema es un proceso extremadamente complejo); Resolución de pro-



blemas ¿Qué tipos de problemas desarrollan los estudiantes de Matemática, Poblete y Díaz, Chile (tipos de problema: rutinarios y no rutinarios); El rol de la visualización espacial en la resolución de problemas matemáticos, Solano y Wheatley, USA; Experiencias de resolución de problemas y el uso de la tecnología en el aprendizaje dentro de un ambiente con currículum integrado, Delgado, México (dimensiones a tener en cuenta en la actividad de resolución de problemas: ambiente (situaciones contextualizadas), currículum (contenido matemático abordado), marco de análisis (objetivos retrospectivos y prospectivos), Desarrollo de objetivos formativos; La solución de problemas en la enseñanza de la matemática de la educación secundaria, Velásquez, México (se analizan las estrategias que usan los alumnos para resolver problemas aritméticos, algebraicos y geométricos... se propone una estructuración didáctica donde se integren estrategias y acciones específicas que promuevan el desarrollo de la habilidad de resolver problemas), Caracterización de algunas estrategias para resolver problemas aritméticos en primer grado de secundaria, Ocampo y Cabañas, México; la solución de problemas a través de la tecnología, Pérez, Puerto Rico; El efecto de un modelo basado en la teoría de las inteligencias múltiples en la solución de problemas de Matemática, Rivera, Puerto Rico; Concepciones de profesores sobre la clasificación de problemas aritméticos, Sánchez y Bonilla, Colombia (concepciones que los profesores tienen acerca de los modelos de problemas de estructura aditiva y de estructura multiplicativa); resolución de problemas: las interacciones de un equipo alrededor de un gasto que se reduce gradualmente, Suárez, Ortega y Sanchez, México.

Tendencias observadas en la RELME 13. El análisis del contenido de las producciones relativas a la resolución de problemas expuestas en la RELME 13, permitió identificar las siguientes tendencias: (a) La resolución de problemas como objeto cognoscitivo; aquí se hace referencia a los trabajos que procuran: identificar *técnicas* de resolución; derivar *constructos* conceptuales; identificar *categorías* para clasificar a los problemas; analizar las *estrategias de resolución* utilizadas por los alumnos; crear modelos a partir de perspectivas teóricas; (b) La resolución de problemas y sus vínculos con los procesos de formación inicial y formación continuada de los profesores de matemática; en este caso, el interés por establecer cuál es el *papel que la resolución de problemas desempeña en el tránsito de estudiante a profesor y en la actuación del profesor como profesional*, ha permitido: *redimensionar las prácticas*

que los docentes ejercitan en el aula de clases e *identificar las concepciones* que los profesores tienen acerca de los problemas y de su proceso de resolución; (c) La resolución de problemas y sus aspectos teleológicos; el interés de estos trabajos es revisar cómo la resolución de problemas puede contribuir al logro de diferentes propósitos en la educación matemática, entre los que se destacan: desarrollo de la matemática como disciplina; enseñanza de aspectos específicos de diferentes disciplinas; estímulo del pensamiento del alumno; desarrollo de un currículum integrado; (d) La resolución de Problemas como contexto de aprendizaje; en este caso se trata de: creación de *contextos pedagógicos participativos*, colectivos, grupales y colaborativos; y de la *vinculación de la Matemática con la realidad*; (e) La resolución de problemas desde una perspectiva cognitiva; en este caso se examinan las *exigencias cognitivas* del proceso de resolución y se concibe a éste como una instancia de uso de Herramientas Conceptuales, tales como la Visualización Espacial, entre otras; (f) La resolución de problemas y la Nuevas Tecnologías; en este caso los trabajos se orientan hacia el estudio del impacto que tiene la *aplicación de la Informática y de las Nuevas Tecnologías* (calculadoras gráficas, computadoras) sobre el proceso de resolución; además, se incluyen aquí las producciones asociadas con la *modelización*.

V Reunión de didáctica matemática del cono sur (CHILE, ENERO 2000)

También en la V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur (Chile, Enero 2000), estuvo presente el interés de los educadores matemáticos latinoamericanos por el tema de la resolución de problemas; entre los trabajos presentados, se pueden destacar los siguientes: Desarrollando habilidades cognitivas através da matemática, Kessler y Fischer, Brasil (interpretación de preguntas, construcción de modelos y resolución de problemas); las aplicaciones de la matemática como estrategia metodológica exitosa para su enseñanza, Alvarado, Venezuela (resolución de problemas en temas específicos: funciones, máximos y mínimos, programación lineal, teoría de grafos, métodos de conteo); Analisando a relação entre educação matemática e o exercício da cidadania, Kessler, Brasil (la resolución de problemas como competencia básica en Matemática para el ejercicio de la ciudadanía); A



metodología da resolução de problemas, Reuwsaat, Brasil (un medio para el autoperfeccionamiento de docentes en ejercicio a través de un procedimiento de reflexión compartida sobre su práctica de aula); La integración de conceptos matemáticos y económicos a través de la resolución de problemas, Curti y Regolini, Argentina (utilización de conceptos matemáticos para la integración interdisciplinaria de la Matemática con la Economía mediante el análisis de problemas relacionados con situaciones prácticas propias de la Economía); estrategias didácticas: isomorfismo entre problemas matemáticos y juegos, Sagula, Argentina (los juegos corresponden a situaciones de naturaleza no numérica y su comportamiento es lo suficientemente impredecible como para poder expresar que representan problemas no determinísticos y no algorítmicos).

A propósito de la resolución de problemas, Candreva, Crippa, Guzner, Guala y Oscherov, Argentina (las nociones de problema y de resolución de problemas en el contexto de una reforma curricular en curso); Resolución de un problema en serie numérica, Sforzini, Argentina (planteamiento de situaciones problemáticas cotidianas para la adquisición de un concepto matemático: límite de una serie numérica); Elaboración y análisis a priori de una situación problemática de Geometría del Espacio, Elguero y Rosso, Argentina (aplicación de una noción de la Teoría Didáctica Francesa a un caso específico); Estrategias de resolução de problemas multiplicativos de alunos da escola elementar, Calsa, Brasil (dinámica de la resolución de problemas multiplicativos); Formulação e solução de problemas verbais aritméticos, Tolaine y otros, Brasil (investigar la relaciones entre la elaboración de enunciados de problemas aritméticos por los propios alumnos, la solución de los mismos, la construcción mental, la utilización de microcomputadores y software en la solución de problemas en un aula de clases de nivel elemental); taller sobre exploración de funciones matemáticas y su aplicación en la resolución de problemas con Derive, Simoniello de Alvarez, Argentina (utilización de innovaciones tecnológicas en la solución de problemas de contenido matemático específico); La resolución de problemas en la escuela, Nápoles, Argentina (sugerencia y ejemplos de cómo utilizar la resolución de problemas en las aulas de clase); Taller de resolución de problemas de combinatoria en la formación de profesores: una experiencia con docentes en ejercicio, Etchegaray y Peparelli, Argentina (uso docente de problemas en la enseñanza de la matemática).



Las tendencias identificadas en la V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur fueron las siguientes: (a) Uso didáctico de la resolución de problemas; en este caso se trata de *ilustrar las aplicaciones* de temas matemáticos específicos y de *integrar diferentes disciplinas o áreas distintas* de la Matemática utilizando a los problemas para lograrlo; (b) Cognición y Resolución de Problemas; en este ámbito el interés se vincula con: *examen de la actividad cognitiva* desplegada por el resolutor; *estudio de las estrategias usadas* en el proceso de resolución; *comparación con otro tipo de tareas* tales como la interpretación de *preguntas*, los *juegos de estrategias* y la construcción de *modelos*, *aspectos conceptuales*, qué se entiende por "Problema" y por "Resolución de Problemas"; (c) Resolución de Problemas y Aprendizaje, estos trabajos se interesan por *aberiguar cómo pueden adquirirse conceptos matemáticos* empleando la resolución de problemas; (d) Resolución de Problemas y Formación Docente; estos trabajos se interesan por *estimular procesos de reflexión compartida entre varios docentes* cuya práctica de aula esté basada en resolución de problemas, y también se refieren a *cómo usar la resolución de problemas como estrategia de formación*; (e) Resolución de Problemas y Nuevas Tecnologías, aquí los trabajos se preocupan por los *efectos* sobre distintos aspectos de la resolución provocados por la aplicación y uso de las nuevas tecnologías, principalmente las computadoras y las calculadoras gráficas; además, existe preocupación por la *formulación, análisis, exploración de problemas* utilizando Nuevas Tecnologías, lo cual está dando paso a un área novedosa: la *experimentación en Matemática*, asociada con la identificación de regularidades, la formulación de conjeturas, el ensayo de hipótesis, la demostración numérica; (f) La Resolución de Problemas como Objeto de Estudio; los trabajos en este caso se preocupan por la *aplicación de herramientas conceptuales* en la identificación de las exigencias de la tarea de resolución de problemas, como por ejemplo el *Análisis A Priori* sugerido por la Didáctica Francesa.

Relme 14 (Panamá, Julio de 2000)

Otro importante ámbito para apreciar la productividad cognoscitiva de los educadores matemáticos de nuestro continente es la Décimo Cuarta Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME 14) celebrada en Panamá entre el 17 y el 21 de Julio de 2000; los trabajos relativos a la resolución de problemas que allí se presentaron fueron los siguientes: Los



problemas aritméticos resueltos por el adulto, Valdemoros, México (la resolución de problemas y mejoramiento del cálculo aritmético se ve favorecido por el dominio de los significados, nociones y conceptos numéricos referidos a los números naturales); Reportes de Investigación: Resolución de problemas en el segundo ciclo de la EGB (9 a 11 años) ¿por qué resulta un tema de interés?, (los problemas como ámbitos para contextualizar los conocimientos matemáticos a enseñar); Aplicando una variedad didáctica matemática en la resolución de tipos de problemas, Poblete y Díaz, Chile (resolver problemas implica poner en juego competencias cognitivas de orden superior, de aprendizaje lento, interconectadas de forma compleja entre ellas, características que las hacen difícilmente observables o medibles ¿cómo podemos constatar los aprendizajes de los estudiantes, sus habilidades e identificar sus dificultades? ¿cómo podemos guiar el proceso y valorar sus logros? Sin duda que las estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas y su evaluación, en sus múltiples formas, se presentan como los aspectos más complejos en la tarea del enseñante...existen escasos estudios relacionados con estrategias que permitan desarrollar la habilidad de la resolución de tipos de problemas en áreas particulares de la matemática ... tipos de problemas según su naturaleza: rutinarios y no rutinarios, según el contexto real, realista, fantasista y puramente matemático).

41

A propósito de los problemas geométricos: recomendaciones didácticas Díaz Aguilar, Reverón, Cuba (papel de las concepciones previas de los alumnos en su enfrentamiento a la resolución de problemas geométricos en el ámbito escolar... el saber hacer ante la presencia de situaciones geométricas verdaderamente problemáticas, estriba en el conocimiento de estrategias de solución y de los conceptos, proposiciones, etc. que figuran en las condiciones y las exigencias de tales interrogantes); La resolución de problemas: un medio para aprender matemática; Relación entre resolución de problemas y calidad del aprendizaje de la matemática: organización de las clases de Matemática a partir de la resolución de problemas y las formas de organización de la actividad del alumno en la búsqueda de los nuevos conceptos, teoremas, procedimientos y su fijación); estudio de estrategias de solución y una propuesta para la enseñanza de razón y proporción, Ruiz, México (explorar las estrategias que usan estudiantes pertenecientes a un grupo de sexto grado al resolver problemas de razón y proporción para poder reconocer componentes cualitativos y cuantitativos del pensamiento ligado a estos tópicos y sus diver-

42

sos modos de representación); Analogías para la formulación de un problema (Ramírez, García, Álvarez, Cuba (formulación de problemas que despierten interés en los alumnos, ... el establecimiento sistemático de analogías puede contribuir con el descubrimiento de problemas matemáticos... articular de manera sistémica las analogías con otros procesos mentales, como la generalización y la particularización); La resolución de problemas en octavo grado, Alvarado, Honduras (la resolución de problemas como medio de aprendizaje... implementación del enfoque de resolución de problemas en el salón de clases... formación de los profesores en el enfoque de aprendizaje a través de la resolución de problemas); el reporte que se elabora durante la resolución de problemas, Suárez, México (relación entre las características del ambiente de aprendizaje y los aprendizajes que se desea lograr: desarrollo y el uso del lenguaje matemático de los estudiantes... las producciones escritas como fuente de información acerca del pensamiento del estudiante... el reporte durante la resolución de un problema aporta evidencia del desarrollo del pensamiento matemático. En los reportes hay registros que permiten rastrear la realización de actividades tales como conjeturar, reflexionar, argumentar, analizar y sintetizar Herramienta conceptual: formación de representaciones y conversión y transformación entre registros de representación).

Tendencias Observadas en la RELME 14. En el caso de la RELME 14 se sugieren las siguientes relaciones: (a) Resolución de Problemas y Mejoramiento del Desempeño en Matemática, con lo cual se procura el fortalecimiento de la *habilidad numérica* y la *adquisición de nuevos conocimientos* (conceptos, teoremas y procedimientos); (b) Resolución y Actuación del Docente; el conocimiento generado en este ámbito se asocia con: la resolución de problemas vista como *contexto propiciatorio de la enseñanza* de la Matemática; la *organización de las clases* de Matemática a partir del planteamiento de situaciones problemáticas; el diseño de *recomendaciones didácticas* para enseñar Matemática a partir de la resolución de problemas; y la *elaboración de estrategias didácticas* para el desarrollo de la habilidad de resolver problemas; (c) La presencia de la resolución en eventos claves del trabajo de aula, especialmente el que tiene que ver con la *evaluación del aprendizaje* en Matemática; (d) La Resolución de Problemas y la Cognición en Matemática; aquí son incluidos los trabajos que tiene que ver con: las *Exigencias Cognitivas* del proceso resolutor; el *papel de las concepciones previas* de los resolvedores; el estudio de los *procesos de pensamiento* a



través del análisis de los procedimientos de resolución; el análisis de las *producciones escritas como medio* para obtener información acerca del pensamiento del resolutor; las *herramientas conceptuales* para el estudio de la actividad cognitiva del resolutor; (e) La resolución de problemas como Contexto de Aprendizaje; en este caso el interés está averiguar cómo aprender Matemática a través de la actividad de resolver problemas; (f) Taxonomías de los Problemas; estos son los trabajos que han aportado criterios para clasificar los problemas; (g) Estudio de las estrategias que usan los alumnos para resolver problemas.

III Simposio de educación matemática (Chivilcoy, Mayo 2001)

Mostremos ahora la preocupación por la resolución de problemas manifestada en este III Simposio de Educación Matemática; la actividad está expresada en la forma de Seminarios (Modelaje matemático en resolución de problemas, Jorge Sagula); Talleres (La resolución de problemas en la escuela: algunas reflexiones, Juan Nápoles Valdés; problemas Matemáticos de la antigüedad, Irene Zapico y Gisela Serrano); Simposio (I Simposio Formulación, Modelaje y Resolución de Problemas); Conferencia (la resolución de problemas desde la perspectiva de los procesos de pensamiento del resolutor, Fredy González) y exposición de artículos (Resolução de problemas em ambientes virtuais de aprendizagem, Flemming y Flemming, Brasil; Una experiencia cooperativa-colaborativa asincrónica aplicada a la resolución de problemas, Pérez, Gómez, Lage y Cataldi, Argentina; Investigación acerca de las contribuciones de los espacios extracurriculares en resolución de problemas al aprendizaje de la matemática, Bastán, Buffarini, Elguero, Licera, Rosso, Pardo y Tapia, Argentina; Desenvolvimento curricular no ensino médio com base na resolução de problemas a partir de pressupostos vygotskyanos, Negrelle y Brecimann, Brasil; Análisis de algunos procedimientos de resolución puestos en juego por alumnos de la escuela media en una situación de homotecia, Colombo y Zón, Argentina; Cadeias de Markov na resolução de problemas, Hein y Biembengut, Brasil; Ejercicios y problemas en las clases de aritmética: exploración de la acción docente, Montoro, Ferrero, Ferraris, Argentina).

Las tendencias de la investigación en resolución de problemas derivadas a partir del análisis del contenido de los trabajos presentados en este

III Simposio son las siguientes: (a) Estudio de las relaciones entre Resolución de Problema y Aprendizaje, atendiendo su presencia en *Ambientes Virtuales de Aprendizaje* y considerando modalidades como la de *Aprendizaje Colaborativo*; (b) Resolución de problemas y Currículum, generando conocimiento necesario para la *creación de Espacios Curriculares* basados en la resolución de problemas y el *desarrollo curricular* a partir de la tarea de resolver problemas; (c) Resolución de Problemas y otras Actividades Cognitivas, especialmente el Modelaje de Situaciones propias de la realidad cotidiana; (d) resolución de problemas desde la perspectiva del resolutor, atendiendo principalmente al análisis de los procedimientos que él utiliza cuando resuelve problemas; (e) resolución de problemas y formación docente; aquí el interés está focalizado en estimular la reflexión sobre la práctica de los docentes ante la tarea de realizar ejercicios y resolver problemas; así como también al análisis de la presencia de la resolución de problemas en diferentes actividades escolares.

Proposición de tendencias: denominación y caracterizadores

44

Para cada una de las reuniones reseñadas se elaboró un cuadro contentivo de las tendencias identificadas junto con algunos de sus caracterizadores. A continuación serán mostrados los cuadros aludidos.

Evento: III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (Caracas, Julio 1998)

Denominación	Caracterización
Perspectiva Globalizadora: trabajos que tratan el asunto de la resolución de problemas desde un punto de vista global, concibiéndola como contexto para la realización de diferentes acciones didácticas.	(a) <u>Aprendizaje</u> de la Matemática, (b) <u>enseñanza</u> de la Matemática, (c) <u>aplicación</u> de la Matemática, (d) <u>motivación</u> del estudio de la Matemática, es decir, ámbito para generar actitudes positivas hacia la Matemática



<p>Perspectiva Analítica son ubicados los trabajos que examinan la resolución de problemas tomando en consideración aspectos específicos del problema en si o del proceso de búsqueda de la solución.</p>	<p>(a) La <u>estructura</u> del problema; como producto de este abordaje han sido elaborados esquemas taxonómicos que sirven como referencia para clasificar a los problemas según categorías, clases, tipo etc.; (b) el <u>carácter de la tarea</u> de resolver un problema; en este caso se procura la identificación de las exigencias cognitivas implicadas en el proceso de resolver problemas; (c) el <u>resolutor</u> en relación con: su comportamiento general en términos de conductas y actitudes; procedimientos de resolución que utiliza; procesos de pensamiento que activa; y (d) <u>Contenido matemático asociado</u>, tanto el conceptual como el procedimental</p>
---	---

Evento: Décimo Tercera Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (Santo Domingo, 1999)

Denominación	Caracterización
(a) La resolución de problemas como <u>objeto cognoscitivo</u>	Trabajos que procuran: identificar técnicas de resolución; derivar constructos conceptuales; identificar categorías para clasificar a los problemas; analizar las estrategias de resolución utilizadas por los alumnos; crear modelos a partir de perspectivas teóricas
(b) La resolución de problemas y sus <u>vínculos con los procesos de formación</u> inicial y formación continuada de los profesores de matemática	El interés por establecer cuál es el papel que la resolución de problemas desempeña en el tránsito de estudiante a profesor y en la actuación del profesor como profesional, ha permitido: redimensionar las prácticas que los docentes ejercitan en el aula de clases e identificar las concepciones que los profesores tienen acerca de los problemas y de su proceso de resolución;

(c) La resolución de problemas y sus <u>aspectos teleológicos</u>	Revisar cómo la resolución de problemas puede contribuir al logro de diferentes propósitos en la educación matemática, entre los que se destacan: desarrollo de la matemática como disciplina; enseñanza de aspectos específicos de diferentes disciplinas; estímulo del pensamiento del alumno; desarrollo de un currículum integrado
(d) La resolución de Problemas como <u>contexto de aprendizaje</u>	Creación de contextos pedagógicos participativos, colectivos, grupales y colaborativos; y de la vinculación de la Matemática con la realidad;
(e) La resolución de problemas desde una <u>perspectiva cognitiva</u> ;	Se examinan las exigencias cognitivas del proceso de resolución y se concibe a éste como una instancia de uso de Herramientas Conceptuales, tales como la Visualización Espacial, entre otras.
(f) La resolución de problemas y la <u>Nuevas Tecnologías</u> ;	Los trabajos que se orientan hacia el estudio del impacto que tiene la aplicación de la Informática y de las Nuevas Tecnologías (calculadoras gráficas, computadoras) sobre el proceso de resolución; además, se incluyen aquí las producciones asociadas con la modelización.

46

**Evento: V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur
(Chile, Enero, 2000)**

Denominación	Caracterizadores
(a) <u>Uso didáctico</u> de la resolución de problemas	En este caso se trata de ilustrar las aplicaciones de temas matemáticos específicos y de integrar diferentes disciplinas o áreas distintas de la Matemática utilizando a los problemas para lograrlo



(b) <u>Cognición</u> y Resolución de Problemas	En este ámbito el interés se vincula con: examen de la actividad cognitiva desplegada por el resolutor; estudio de las estrategias usadas en el proceso de resolución; comparación con otro tipo de tareas tales como la interpretación de preguntas, los juegos de estrategias y la construcción de modelos, aspectos conceptuales, qué se entiende por "Problema" y por "Resolución de Problemas"
(c) Resolución de Problemas y <u>Aprendizaje</u> ,	Estos trabajos se interesan por averiguar cómo pueden adquirirse conceptos matemáticos empleando la resolución de problemas;
(d) Resolución de Problemas y <u>Formación Docente</u>	Estos trabajos se interesan por estimular procesos de reflexión compartida entre varios docentes cuya práctica de aula esté basada en resolución de problemas, y también se refieren a cómo usar la resolución de problemas como estrategia de formación;
(e) Resolución de Problemas y <u>Nuevas Tecnologías</u>	Aquí los trabajos se preocupan por los efectos sobre distintos aspectos de la resolución provocados por la aplicación y uso de las nuevas tecnologías, principalmente las computadoras y las calculadoras gráficas; además, existe preocupación por la formulación, análisis, exploración de problemas utilizando Nuevas Tecnologías, lo cual está dando paso a un área novedosa: la experimentación en Matemática, asociada con la identificación de regularidades, la formulación de conjeturas, el ensayo de hipótesis, la demostración numérica;
(f) La Resolución de Problemas como <u>Objeto de Estudio</u>	Los trabajos en este caso se preocupan por la aplicación de herramientas conceptuales en la identificación de las exigencias de la tarea de resolución de problemas, como por ejemplo el Análisis A Priori sugerido por la Didáctica Francesa.

**Evento: Décimo Cuarta Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa
(Panamá, Julio 2000)**

Denominación	Caracterizadores
(a) Resolución de Problemas y Mejoramiento del <u>Desempeño en Matemática</u> ,	Con lo cual se procura el fortalecimiento de la habilidad numérica y la adquisición de nuevos conocimientos (conceptos, teoremas y procedimientos)
(b) <u>Resolución y Actuación del Docente</u> ;	El conocimiento generado en este ámbito se asocia con: la resolución de problemas vista como contexto propiciatorio de la enseñanza de la Matemática; la organización de las clases de Matemática a partir del planteamiento de situaciones problemáticas; el diseño de recomendaciones didácticas para enseñar Matemática a partir de la resolución de problemas; y la elaboración de estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad de resolver problemas;
(c) La presencia de la resolución en <u>eventos claves del trabajo de aula</u> ,	Especialmente el que tiene que ver con la evaluación del aprendizaje en Matemática
(d) La <u>Resolución de Problemas y la Cognición en Matemática</u>	Aquí son incluidos los trabajos que tiene que ver con: las Exigencias Cognitivas del proceso resolutor; el papel de las concepciones previas de los resolutores; el estudio de los procesos de pensamiento a través del análisis de los procedimientos de resolución; el análisis de las producciones escritas como medio para obtener información acerca del pensamiento del resolutor; las herramientas conceptuales para el estudio de la actividad cognitiva del resolutor
(e) La resolución de problemas como <u>Contexto de Aprendizaje</u>	En este caso el interés está averiguar cómo aprender Matemática a través de la actividad de resolver problemas
(f) Taxonomías de los Problemas	Estos son los trabajos que han aportado criterios para clasificar los problemas



(g) Análisis de Estrategias	Estudio de los métodos, técnicas, procedimientos, recursos, etc. que usan los alumnos para resolver problemas
-----------------------------	---

**Evento: III Simposio de Educación Matemática
(Chivilcoy, Argentina, Mayo 2001)**

Denominacion	Caracterizadores
(a) Estudio de las relaciones entre Resolución de Problema y <u>Aprendizaje</u> ,	Atendiendo su presencia en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y considerando modalidades como la de Aprendizaje Colaborativo;
(b) Resolución de problemas y Currículum,	Generando conocimiento necesario para la creación de Espacios Curriculares basados en la resolución de problemas y el desarrollo curricular a partir de la tarea de resolver problemas;
(c) Resolución de Problemas y otras Actividades Cognitivas,	Especialmente el Modelaje de Situaciones propias de la realidad cotidiana;
(d) resolución de problemas desde la perspectiva del resolutor,	Atendiendo principalmente al análisis de los procedimientos que él utiliza cuando resuelve problemas;
(e) resolución de problemas y formación docente;	Aquí el interés está focalizado en estimular la reflexión sobre la práctica de los docentes ante la tarea de realizar ejercicios y resolver problemas; así como también al análisis de la presencia de la resolución de problemas en diferentes actividades escolares.

Esquema-Síntesis de cada evento

Con base en los cuadros anteriores, fueron elaborados los siguientes esquemas en los cuales tanto las tendencias como sus caracterizadores son referidos mediante palabras clave.

Una Revisión de los Trabajos sobre Resolución Matemática en cinco eventos sobre Educación Matemática Realizados en América Latina en los últimos tres años (1998–2001).

Evento	Perspectiva	Descripción
III CIBEM	Globalizadoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje 2. Enseñanza 3. Motivación 4. Aplicaciones
	Analíticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura 2. Tarea 3. Resolutor 4. Contenido Matemático

50

Una Revisión de los Trabajos sobre Resolución Matemática en cinco eventos sobre Educación Matemática Realizados en América Latina en los últimos tres años (1998–2001) (*continuación*)

Evento	Perspectiva	Descripción
RELME 13	Aspectos teleológicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo Disciplinario 2. Enseñanza de Contenidos Matemáticos Específicos 3. Estudios del Pensamiento del Resolutor 4. Desarrollo Curricular
	Contextos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje Colaborativo 2. Matemática y Realidad
	Perspectiva cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigencias Cognitivas 2. Herramientas Conceptuales



	Nuevas tecnologías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Calculadoras Gráficas y Computadoras 2. Matemática Experimental
	Formación docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepciones del Profesor 2. Formación Inicias 3. Formación Permanente
	Objeto cognoscitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas Utilizadas 2. Constructos Teóricos desarrollados 3. Categorías Clasificadoras 4. Estrategias de Resolución 5. Modelos para Representar Situaciones Reales
V REUNIÓN CONO SUR	Uso didáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicaciones 2. Integración Disciplinaria
	Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto para la adquisición de conocimientos matemáticos
	Objeto de estudio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de Herramientas Conceptuales
	Nuevas tecnologías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formulación de Problemas 2. Efectos del uso de las NT 3. Matemática Experimental
	Formación docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre la Práctica 2. Estrategias de Formación
	Cognición	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exigencias Cognitivas 2. Estudio de Estrategias 3. Comparación con otras tareas 4. Creación de Modelos 5. Aspectos Conceptuales

Una Revisión de los Trabajos sobre Resolución Matemática en cinco eventos sobre Educación Matemática Realizados en América Latina en los últimos tres años (1998–2001) (*continuación*)

Evento	Perspectiva	Descripción
RELME 14	Desempeño del resolutor	1. Habilidad Numérica 2. Adquisición de Conocimientos Nuevos
	Trabajo en el aula	1. Evaluación
	Contexto de aprendizaje	1. Cómo aprende el alumno
	Aspectos taxonómicos	1. Esquemas Clasificatorios
	Formación docentes	1. Contexto Organizacional 2. Estrategias Didácticas
	Cognición	1. Exigencias Cognitivas 2. Conocimientos Previsto 3. Procesos de pensamiento 4. Producciones Escritas como medio de evaluación 5. Herramientas Conceptuales
III SIMPOSIO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA	Aprendizaje	1. Ambientes Virtuales 2. Aprendizaje Colaborativo
	Currículo	1. Desarrollo de Espacios Curriculares
	Otras actividades	1. Comparación con Modelaje
	Perspectiva del resolutor	1. Procedimientos Utilizados
	Formación docente	1. Reflexión 2. Uso

52

Al comparar estos esquemas, se puede percibir que en la investigación sobre resolución de problemas en América Latina destacan dos clases de tendencias: (a) Globalizadores: se incluyen aquí los trabajos que tratan el asunto de la resolución de problemas desde un punto de vista global, concibiéndola como contexto para la realización de diferentes acciones didácticas; y (b) Analíticas: aquí son ubicados los trabajos que examinan la



resolución de problemas tomando en consideración aspectos específicos del problema en si o del proceso de búsqueda de la solución.

En las **Tendencias Globalizadoras**, los focos de interés son los siguientes: (1) Resolución de Problemas y Formación Docente; (2) Resolución de Problemas y Aprendizaje de la Matemática; (3) Resolución de Problemas y Nuevas Tecnologías; (4) Resolución de Problemas como Objeto de Estudio en Si Mismo; (5) Aspectos Teleológicos de la Resolución de Problemas; (6) Resolución de Problemas y Enseñanza de la Matemática; y, (7) Resolución de Problemas y Currículum.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y FORMACIÓN DOCENTE: Aquí el interés está focalizado en establecer vínculos entre la resolución de problemas y los procesos de formación inicial y formación continuada de los profesores de Matemática; una de las líneas de trabajo procura aclarar cuál es el *papel que la resolución de problemas desempeña en el tránsito de estudiante a profesor y en la actuación del profesor como profesional*; en este caso se ha podido *redimensionar las prácticas* que los docentes ejercitan en el aula de clases e *identificar las concepciones* que los profesores tienen acerca de los problemas y de su proceso de resolución; otros trabajos se interesan por estimular *procesos de reflexión compartida entre varios docentes* cuya práctica de aula esté basada en resolución de problemas, y también se refieren a cómo usar la resolución de problemas como *estrategia de formación*; el conocimiento generado en este ámbito se asocia con los siguientes aspectos: la resolución de problemas vista como *contexto propiciatorio de la enseñanza* de la Matemática; la *organización de las clases* de Matemática a partir del planteamiento de situaciones problemáticas; el diseño de *recomendaciones didácticas* para enseñar Matemática a partir de la resolución de problemas; y la *elaboración de estrategias didácticas* para el desarrollo de la habilidad de resolver problemas; finalmente, también son identificables trabajos que tienen como propósito estimular la reflexión sobre la práctica de los docentes ante la tarea de realizar ejercicios y resolver problemas; así como también al análisis de la presencia de la resolución de problemas en diferentes actividades escolares.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA: El foco de interés de estos trabajos es averiguar *cómo pueden adquirirse conceptos matemáticos* empleando la resolución de problemas; algunos plantean la creación de *contextos pedagógicos participativos*, colectivos,

grupales y colaborativos y la *vinculación de la Matemática con la realidad*; otros, procuran el fortalecimiento de la *habilidad numérica* y la *adquisición de nuevos conocimientos* (conceptos, teoremas y procedimientos) creando *Ambientes Virtuales de Aprendizaje* y considerando modalidades como la de *Aprendizaje Colaborativo*.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: Aquí los trabajos se preocupan por los *efectos* sobre distintos aspectos de la resolución provocados por la aplicación y uso de las nuevas tecnologías, principalmente las computadoras y las calculadoras gráficas; además, existe preocupación por la *formulación, análisis, exploración de problemas* utilizando Nuevas Tecnologías, lo cual está dando paso a un área novedosa: la *experimentación en Matemática*, asociada con la identificación de regularidades, la formulación de conjeturas, el ensayo de hipótesis, la demostración numérica; además, se incluyen aquí las producciones asociadas con la *modelización*.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO OBJETO DE ESTUDIO EN SI MISMO: los trabajos en este caso se preocupan por la *aplicación de herramientas conceptuales* en la identificación de las exigencias de la tarea de resolución de problemas, como por ejemplo el *Análisis A Priori* sugerido por la Didáctica Francesa; también se incluyen aquí los trabajos que procuran: identificar *técnicas* de resolución; derivar *constructos* conceptuales; identificar *categorías* para clasificar a los problemas; analizar las *estrategias de resolución* utilizadas por los alumnos; crear modelos a partir de perspectivas teóricas, identificar relaciones de la resolución de problemas con otros tareas tales como Modelaje y Formulación de preguntas.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y SUS ASPECTOS TELEOLÓGICOS: los trabajos orientados por esta tendencia se preocupan por revisar cómo la resolución de problemas puede contribuir al logro de diferentes propósitos en la educación matemática, entre los que se destacan: desarrollo de la *matemática como disciplina*; enseñanza de *aspectos específicos de diferentes disciplinas*; estímulo del *pensamiento del alumno*; desarrollo de un *currículum* integrado.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: Este, quizás, es uno de los ámbitos más fructíferos de la investigación sobre resolución de problemas que se realiza en América Latina; en este ámbito se han planteado, entre otros, los siguientes asuntos: características que han



de tener los problemas en función de la edad de los alumnos; cómo utilizar planteamientos problemáticos para la enseñanza de asignaturas específicas; utilización didáctica de los problemas y los ejercicios; consideración de la resolución de problemas como contexto para mostrar la aplicabilidad de la Matemática; utilización de problemas como contexto para la integración interdisciplinaria de la Matemática con otras disciplinas; todo ello ha permitido la elaboración de sugerencias para el uso de la resolución de problemas en el aula.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CURRÍCULUM: Los trabajos orientados desde esta perspectiva procuran la generación del conocimiento necesario para la *creación de Espacios Curriculares* basados en la resolución de problemas y el *desarrollo curricular* a partir de la tarea de resolver problemas; algunos de los logros se asocian con planteamientos que propician la vinculación de Matemática con la realidad a través de la Resolución de Problemas; otros averiguan la presencia de la Resolución de Problemas en materiales educativos impresos.

En las **Tendencias Analíticas** están ubicados los trabajos que examinan la resolución de problemas tomando en consideración aspectos específicos del problema en sí o del proceso de búsqueda de la solución. Dentro de esta perspectiva se ubican las siguientes clases:

ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA DEL PROBLEMA: como producto de este abordaje han sido elaborados esquemas taxonómicos que sirven como referencia para clasificar a los problemas según categorías, clases, tipo etc.

EXAMEN DEL CARÁCTER DE LA TAREA DE RESOLVER UN PROBLEMA: en este caso se procura la identificación de las exigencias cognitivas implicadas en el proceso de resolver problemas.

INCIDENCIA DEL CONTENIDO MATEMÁTICO ASOCIADO: en este caso se procura averiguar el impacto que sobre la tarea de resolver un problema tiene el contenido matemático, tanto el conceptual como el procedimental, al cual se refiere el planteamiento.

LA PERSPECTIVA DEL RESOLUTOR: en este caso, el interés está colocado en la persona que asume la tarea de resolver un problema, tanto en relación con su *comportamiento general* en términos de conductas y actitudes como con los *procedimientos de resolución* que utiliza y los *procesos de pensamiento* que activa cuando se esfuerza por resolver un problema; en

este ámbito se han derivado ciertos constructos teóricos, como el de Tarea Intellectualmente Exigente, y se han hecho esfuerzos por establecer cómo es posible el desarrollo de habilidades cognitivas mediante la utilización de la resolución de problemas.

Enfoque cognitivo de la resolución de problemas matemáticos

Con base en los desarrollos alcanzados por la psicología cognoscitiva se han derivado prescripciones y aplicaciones para el área educativa entre las que se destacan las relacionadas con el entrenamiento en los procesos cognoscitivos que una persona desarrolla cuando se aboca a una tarea intelectualmente exigente, como lo es la resolución de problemas; desde la perspectiva de la psicología cognoscitiva se incentiva el estudio de las estrategias que las personas desarrollan en el proceso de resolver problemas, y la utilización de éstos como medio para que los estudiantes desarrollen su pensamiento matemático, procurando que en el aula de clase cuenten con un ambiente que les permita hacer Matemática, es decir, ejecutar acciones similares a las que ejecutan los matemáticos (productores de Matemática) cuando realizan su trabajo profesional.

La perspectiva cognitiva de la resolución de problemas se orienta hacia “[...] el examen de la forma como gente que desarrolla matemática actúa cuando resuelve problemas matemáticos.” (SANTOS, 1992, p. 19). Este examen exige la consideración del “[...] tipo de estrategias que utilizan inicialmente al resolver problemas, los cambios que ocurren durante el proceso, y los aspectos metacognoscitivos.” (SANTOS, 1992, p. 19).

Sin embargo no se recomienda que se preste atención sólo al aspecto cognoscitivo, al contrario, se señala que “[...] las estrategias, técnicas y el contenido matemático que intervienen en el proceso de resolución de problemas son inseparables unas de otras. No hay habilidades para resolver problemas al margen o independientes del contenido matemático.” (RODRÍGUEZ, 1984, p. 4). En torno a este aspecto, Schoenfeld (referido por SANTOS, 1992, p. 19) señala que para entender el proceso usado por quienes resuelven problemas matemáticos en ámbitos escolares resulta necesario tomar en cuenta “[...] la disciplina, la dinámica del salón de clases, y el aprendizaje junto con el proceso de pensar.” De aquí puede inferirse que la



investigación de la resolución de problemas en contextos escolarizados es un ámbito donde convergen los matemáticos, los profesores de Matemática, los psicólogos del aprendizaje y los psicólogos cognoscitivistas.

Los estudios de Schoenfeld lo han llevado a identificar los componentes del proceso de resolución de problemas: (a) *dominio del conocimiento* (definiciones, hechos, conceptos y principios propios de la Matemática); (b) *estrategias cognoscitivas* (métodos heurísticos: descomponer el problema en casos más simples, invertir el problema, dibujar diagramas); (c) *estrategias metacognoscitivas* (la metacognición se entiende como el conocimiento que uno tiene acerca de los procesos y productos cognitivos de uno mismo y de otros. También hace referencia al automonitoreo, la regulación y la evaluación de la actividad cognitiva propia). Los aspectos metacognitivos del proceso de solución de problemas incluyen cuestiones tales como: hacer una apreciación inicial de la competencia personal o de la capacidad que se tiene para resolver el problema, estimar la dificultad del problema, o tomar decisiones con respecto a la inversión de los recursos cognitivos; monitoreo del proceso: selección de estrategias, toma de decisiones – cambiar de plan o enfoque como consecuencia de la evaluación del proceso –; los aspectos metacognoscitivos parecen constituir “fuerzas directices” de todo episodio de resolución de problemas; (d) *sistema de creencias del alumno* (ideas que los estudiantes tienen acerca de la Matemática, y de cómo resolver problemas); y, (e) *actividades de aprendizaje* (situaciones que hacen que el estudiante lea, conceptualice y escriba argumentos matemáticos).

57

Veamos como podrían integrarse estos cinco aspectos. Tener conciencia de lo que conozco para saber cómo, dónde y cuándo usarlo; desarrollar la capacidad para controlar, regular, marcar la cadencia o ritmo de los procesos que internamente activo cuando desarrollo tareas que me demandan esfuerzo intelectual como cuando me embarco en un proceso para encontrar la solución de algún problema matemático; así como la conciencia plena de cuáles son mis creencias en torno a la Matemática, a sus procesos de formación, a la misión de quienes la trabajan (matemáticos, profesores de Matemática); son aspectos que tienen que ver con la metacognición. Es probable que la capacidad de un sujeto para hacer Matemática en la escuela (es decir, la realización en ambientes escolares de acciones análogas a las que realiza un matemático profesional) esté vinculada con sus destrezas o habilidades metacognoscitivas.

La resolución de problemas • con todas sus implicaciones cognitivas, afectivas, psicosociales, morales etc. • constituye un buen escenario para propiciar el desarrollo de habilidades metacognoscitivas de los futuros docentes de Matemática.

El desarrollo de la metacognición es posible; una vía para ello es el entrenamiento en resolución de problemas, esto se puede lograr mediante la implementación de un contexto cultural en donde se propicien situaciones sociales, tanto ricas como enriquecedoras matemáticamente. En el aula se han de enfrentar, tanto docentes como alumnos, a situaciones problemáticas que permitan el abordaje de múltiples nociones matemáticas (tanto las que tiene que ver con conceptos, principios, reglas, etc., como con los modos como la Matemática opera con todos estos elementos); este abordaje debe hacerse de forma tal que genere la posibilidad de actuar ante ellas como lo haría un matemático, de este modo, los alumnos podrían desarrollar modos de comportamiento matemático, trabajando directamente con la Matemática, esto le permitirá deslastrarse de concepciones erróneas que probablemente haya desarrollado en torno a este quehacer y que se constituyen en serios obstáculos para su aprendizaje de la misma.

58

Como “coach intelectual” de los alumnos, el docente debe orientar su gestión hacia el desarrollo del pensamiento matemático de aquellos, esto es loguable • insistimos en ello • mediante la organización de experiencias de aprendizaje vinculadas con la resolución de problemas. Schoenfeld sugiere cuatro modalidades que se complementan unas a otras:

El uso del video: a los alumnos se le muestran videos en los que aparecen otros alumnos tratando de resolver problemas, los espectadores -como hacen los “mánagers de tribuna” • comienzan a criticar al protagonista • es decir, a quien aparece en el video enfrentado con el problema • hasta que se dan cuenta de que el papel de quien es objeto de sus críticas, eventualmente podría ser desempeñado por ellos mismo – en fin de cuentas el protagonista es un alumno igual que ellos –; deste modo, se espera que el grupo de alumnos tome conciencia de todo lo que está implicado • cognitivamente hablando- en el proceso de resolución de problemas.

El docente como modelo: en este caso, el docente, en vivo y directo, frente al grupo total de alumnos se enfrasca en el proceso de resolver algún problema tratando, en la mayor medida que le sea posible, de mostrarle a los



alumnos cómo es que él procede de modo que, eventualmente, los alumnos puedan llegar a imitarlo.

Resolver problemas en grupo total: aquí todo el grupo de alumnos, dirigido por el docente, se aboca a la búsqueda de solución de algún problema.

Resolver problemas en pequeños grupos: el grupo total es dividido en pequeños grupos, de tres o cuatro integrantes, quienes se abocan a resolver problemas. El pequeño grupo proporciona un contexto en el cual cada uno de los alumnos debe emitir, compartir, defender, negociar y modificar opiniones o puntos de vista en torno al enfoque que ha de dársele al proceso para resolver un problema; se espera que estos intercambios contribuyan al desarrollo del pensamiento matemático de cada uno de los integrantes del pequeño grupo.

Modelos, estrategias y procedimientos aplicables en la resolución de problemas matemáticos

El estudio de los mecanismos que emplean las personas para resolver problemas ha dado lugar a la proposición de diferentes modelos con los que se trata de representar, analizar, explicar o describir el complejo proceso de resolución de problemas el cual, según Kilpatrick (1985) puede abordarse desde variadas perspectivas: matemática (los problemas como razón de ser del quehacer matemático), pedagógica (los problemas como vía de adquisición de conceptos, reglas y principios matemáticos, y de las habilidades, destrezas y técnicas para trabajar con estos elementos esenciales de la Matemática), sociológica (los problemas como una instancia que permite la generación de una situación social que, en un contexto culturizador determinado, brinda al sujeto la posibilidad de apropiarse de los modos de comportamiento propios de los hacedores de Matemática); y psicológica (los problemas como instancias que permiten al sujeto que intenta solucionarlo revelar los mecanismos interiorizados que activa cuando ejecuta tareas intelectualmente exigentes).

El tratamiento escolar de los problemas matemáticos debería integrar las cuatro perspectivas aludidas por Kilpatrick (1985); pensamos que las propuestas elaboradas por Schoenfeld (1985) se orientan en esa dirección.

La perspectiva psicológica del proceso de resolución de problemas nos permite enfocar la situación desde el punto de vista de la actuación del sujeto que intenta resolver el problema. Tres han sido los enfoques que han predominado en la interpretación psicológica de la Resolución de Problemas: (a) la posición asociacionista de acuerdo con la cual la conducta resolutoria se explica por ensayo y error, y mediante refuerzos adecuados se consolidan las respuestas que progresivamente se van acercando a la solución, meta de todo el proceso; (b) el enfoque de la Gestalt que considera que la resolución de problemas implica: el descubrimiento de una relación significativa de medios a fin; la transposición de un principio ya aprendido a una situación nueva, pero análoga, o una reestructuración y configuración perceptiva, alcanzada bruscamente por *insight* (Marchena y Avila, 1993); (c) el enfoque de procesamiento de información desde el cual el estudio de la resolución de problemas se centra en el análisis de los procesos interiorizados de pensamiento que el sujeto desencadena durante la actividad resolutoria de problemas. Quienes adoptan este punto de vista conciben al sistema cognitivo humano como

60

[...] un procesador de información y a la inteligencia como un sistema general de tratamiento de esa información. Siguiendo esta analogía, el procesamiento se realiza en serie, es decir, mediante una secuencia de pasos sucesivos que realizan operaciones parciales dentro de un determinado programa de posibilidades de elección y/o modificación del programa aplicado hace que el sistema se comporte de un modo flexible, adaptando las variaciones de un esquema general a los requisitos de la situación problemática actual. (MARCHENA; AVILA, 1993, p. 709).

Esta concepción del intelecto humano como un sistema procesador de información constituye un contexto explicativo en el cual encuentran asiento los modelos que visualizan el proceso de resolución de problemas como una sucesión de acciones que se desarrollan a lo largo de un continuo dividido en una serie de fases que pueden ser recorridas siguiendo una multiplicidad de trayectorias por las que cada individuo se desplaza idiosincráticamente en función de sus personales características cognitivas, afectivas y sociales;

Las descripciones de las etapas que teóricamente han de recorrerse durante el proceso de resolución de problemas han dado lugar a varios modelos, entre los que destaca el Modelo de Polya. Un análisis de los diversos



modelos permitirá identificar las etapas o fases generales del proceso de resolución de problemas comunes a la mayoría de ellos;

Marchena y Avila (1993) describen la situación del modo como se expone a continuación. Ante un problema, lo primero que hacemos es tomar conciencia, reconocer que el mismo existe (*identificar*); luego, hacemos una representación de toda la situación problemática (*definir*); responder las siguientes interrogantes ¿cuál es el estado inicial, cuál es la meta o situación final, qué transformaciones son necesarias para pasar del estado inicial al estado final, qué restricciones existen para alcanzar la meta? (*comprender*); una vez identificado, definido y comprendido el problema, ideamos las estrategias que seguiremos (*elaborar un plan de acción*); y, finalmente, ponemos en marcha el plan diseñado (*ejecutar*);

Además, para la resolución de un problema, el sujeto se involucra globalmente, es decir, activa todo su ser: la parte cognitiva (que abarca tanto lo que conoce del área del saber a la que se refiere el problema, los modos con los que opera con los elementos de ese saber -procesos cognitivos- y los recursos que emplea para secuenciar, controlar, regular y dirigir los modos operativos -procesos metacognoscitivos), y la parte afectiva (que abarca las creencias, valores, concepciones y apreciaciones que tiene tanto del contenido mismo del problema como de sus propias capacidades intelectuales), también se incluyen los estados anímicos que lo acompañan cuando se encuentra inmerso en la situación problemática;

La resolución de problemas se concebirá como una situación en la que un sujeto, movido por ciertas circunstancias (personales, académicas, sociales, o de alguna otra índole) se ve en la necesidad de procesar cierta información, involucrando todos sus recursos cognitivos, afectivos, psicofísicos, con miras a alcanzar una meta (intelectual o física) deseada, y de la cual está separado por una trayectoria que se encuentra bloqueada o no está definida de manera precisa;

El acortamiento de la distancia que separa al estado inicial (planteamiento, enunciado del problema) de su estado final puede implicar alguna de las siguientes situaciones: definir, recorrer, descubrir, diseñar o construir una trayectoria que conecte los dos estados. El tránsito por el espacio que separa al estado inicial del estado final podría hacerse de modo disperso, asistemático, al azar, de esta forma el sujeto podría lanzar una serie de "palos de

ciego" que resultarían ineficaces e ineficientes, podría pasarse todo el tiempo "dando tumbos" sin lograr siquiera acercarse a la solución;

Lo ideal es adoptar un enfoque cognitivo estratégico. Una estrategia cognitiva alude a un uso organizado y sistemático de los recursos (cognitivos, afectivos y físicos) que se poseen con miras a lograr cierta meta intelectual considerada valiosa; en una estrategia cognoscitiva, el sujeto integra sus procesos cognoscitivos (mecanismos que activa para captar, comprender, interpretar, procesar información), sus procesos metacognoscitivos (para controlar, regular, dirigir, sus procesos cognitivos) y sus conocimientos previos, de un modo específico en cada caso, con miras al logro de una solución para un problema dado;

En el contexto de este enfoque estratégico, los procedimientos heurísticos, los algoritmos y otros modos operativos matemáticos (graficación, inducción, deducción, analogías, particularización, generalización etc.) son recursos a los que el sujeto puede apelar en un momento dado, de acuerdo con la fase del proceso de resolución de problemas en la que se encuentre;

Los procedimientos heurísticos son aquellos que nos permiten: (a) explorar la situación problemática para comprenderla más cabalmente (elaborar una representación gráfica del problema); (b) utilizar eficientemente los conocimientos previos (reformular el problema, compararlo con un problema análogo cuya solución se conoce); (c) sacar provecho de los conocimientos generales que se poseen acerca de la resolución de problemas (relacionar datos, incógnitas y condiciones; simplificar el problema recurriendo a casos particulares; descomponer el problema en subproblemas); (d) mantener un control sobre el proceso como un todo (evaluar cada uno de los pasos dados hacia la solución; tomar decisiones de cambios de rumbo cuando el camino escogido parezca no estar conduciéndonos hacia la solución); (e) sacarle provecho a la participación en el proceso de resolución de problemas (transferir lo aprendido: qué otro tipo de problemas puedo resolver con el mismo método que apliqué para resolver el problema actual; a qué familia de problemas corresponde el que acabo de resolver, intentar diferentes vías para resolver un mismo problema;extrapolar la solución obtenida hacia otros ámbitos);

Los algoritmos se aplican a problemas de estructura cerrada fija, y están constituidos por secuencias fijas, predeterminadas, de pasos que, si son



seguidos en el orden indicado por el algoritmo, nos conducirá de manera segura, desde el estado inicial hasta el estado final;

Entre los modos operativos matemáticos específicos se cuentan: la inducción matemática, los razonamientos lógico-deductivos, los diferentes modos de demostración matemática -indirectos o directos-y, el razonamiento geométrico.

Procedimientos para examinar el proceso de resolución de problemas

De acuerdo con Schoenfeld (1985), una adecuada caracterización del desempeño de un sujeto durante el proceso de resolución requiere la consideración de: (a) aspectos cognitivos (recursos y heurísticos), (b) aspectos metacognoscitivos (control), y (c) aspectos afectivos (sistema de creencias). Los recursos son todos los conocimientos matemáticos que el individuo posee y que podrían ser aplicados al problema que se desea resolver; aquí se incluyen: intuiciones y conocimiento acerca del dominio donde se ubica el problema, hechos matemáticos específicos, procedimientos algorítmicos, procedimientos de rutina no algorítmicos, dominio de las reglas, normas o modos operativos propios y específicos de un ámbito matemático determinado. Las heurísticas, que son el otro elemento cognitivo, son estrategias o técnicas generales, susceptibles de ser aplicadas en la resolución de problemas no estándar o no familiares; entre ellas se puede mencionar las siguientes: dibujar figuras o diagramas, introducir notación adecuada, sacar provecho de problemas análogos o relacionados, reformular el problema, trabajar hacia atrás (desde la meta hacia el estado inicial) chequear y verificar los procedimientos. Los aspectos metacognoscitivos aluden al control, regulación y supervisión que se ejerce sobre las decisiones que se toman con respecto a la selección e implementación de los recursos y estrategias de las que se dispone para resolver el problema; las acciones metacognoscitivas llevan a quien resuelve el problema a plantearse interrogantes como las siguientes: ¿qué conocimientos estoy aplicando o debo aplicar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿qué estrategia voy a desarrollar?, ¿cómo?, ¿hacia dónde me dirige?, ¿me está resultando efectiva?, ¿qué voy a hacer con el resultado que obtenga en un paso determinado?, ¿cómo me estoy sintiendo?. Así que lo metacognoscitivo

64

recorre el proceso de resolución de un problema a lo largo de todas y cada una de sus fases, y constituye una especie de control que se ejerce sobre la forma como se ejecutan los planes de acción y las decisiones que se toman durante el proceso. Entre los aspectos afectivos se considera el sistema de creencias del sujeto que resuelve el problema, especialmente su "visión del mundo matemático" (lo que él piensa de la matemática, su autoconcepto matemático), y el conjunto de determinantes (no necesariamente conscientes) de la conducta de un individuo: lo que éste cree acerca de sí mismo, el ambiente, el tema y la propia Matemática. De lo anterior se desprende que si se desea explicar, tan precisamente como sea posible, qué es lo que ocurre durante el proceso de resolución de problemas, es necesario responder, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conocimiento matemático que es accesible al sujeto que intenta resolver el problema?, ¿cómo es elegido dicho conocimiento?, ¿cómo es usado?, ¿por qué la solución evolucionó en la forma como lo hizo?, ¿de qué manera el enfoque adoptado para resolver el problema refleja la comprensión que el individuo tiene de esta área de la Matemática?, y cuál es la relación entre dicha comprensión y la ejecución o desempeño del individuo?, y finalmente, ¿cómo se explica el éxito o el fracaso del intento de resolución." (SCHOENFELD, 1985).

Ahora bien, ¿cuál es el mejor contexto para observar el desempeño de un sujeto como resolvidor de problemas?. Puig y Cerdan señalan que

[...] el uso de herramientas heurísticas, que se posean implícitamente o de las que se haya recibido instrucción, puede ser examinado mediante pruebas escritas a las que se someta a los sujetos, sin embargo los aspectos metacognoscitivos sólo pueden hacerse patentes consiguiendo que los sujetos verbalicen lo que piensan al resolver el problema. (PUIG; CÉRDAN 1987, p. 95).

Con base en los reportes verbales se construyen los protocolos que luego son analizados minuciosamente a fin de identificar los procesos cognoscitivos que el sujeto ha activado durante la resolución del problema;

Se piensa que el escenario ideal para que un individuo muestre su nivel de experticia en la resolución de problemas es colocarlo en una situación donde deba enfrentar y tratar de resolver problemas. Pero, ¿cómo acceder a los procesos cognoscitivos y metacognoscitivos que él activa mientras se dedica a resolver problemas?, ¿cómo saber cuáles son los indicios sobre cuya



base puedan inferirse las creencias que sustenta en torno a la Matemática y a su autopercepción como trabajador de esta disciplina?. Al parecer, es el propio sujeto quien nos puede aportar la mejor información acerca de su desempeño; tal información se soporta en los reportes verbales y/o escritos de todo aquello que él dice, hace y siente cuando resuelve problemas;

Existen diversas modalidades para registrar la actuación de una persona cuando está abocada a la resolución de algún problema. En primer lugar está la grabación (en cassette) de todas las verbalizaciones que genera durante el proceso; también está la posibilidad de que registre por escrito todo cuanto piensa y dice mientras dura el proceso de resolución; ahora, con los actuales recursos tecnológicos, se puede filmar toda la actuación y luego efectuar un análisis minucioso de lo que ha sido filmado, el examen detallado del contenido de estas filmaciones permitirá develar tanto los aspectos cognoscitivos y metacognoscitivos, como los aspectos afectivos involucrados en la ejecución;

Se han ideado varias estrategias para colocar al sujeto en situación de resolución de problemas de modo que se pueda captar su grado de experticia en el desarrollo de este proceso; tales estrategias, grosso modo, pueden categorizarse en individuales y grupales. Entre las primeras está la situación donde el sujeto se enfrenta él solo con el problema y va registrando oralmente (grabado en cassette) o por escrito, todo cuanto dice, piensa y hace mientras dura el proceso, con esta modalidad se corre el riesgo de que algunas de las acciones que el sujeto ha automatizado no queden registradas en modo alguno; por ello, se ha ideado la modalidad de trabajo en parejas, en este caso el sujeto resolutor trabaja con un compañero quien se encarga de mantenerlo alerta, de hacer que no se quede callado, y de asegurar, en la medida de lo posible, que quien resuelve el problema tenga conciencia de todo cuanto le está aconteciendo mientras resuelve el problema;

La modalidad del trabajo en parejas es una versión reducida del trabajo en pequeños grupos; se parte del siguiente planteamiento, mientras que un sujeto individualmente podría generar sólo una posibilidad y seguirla, el grupo puede generar tres o cuatro y, precisamente al haber más de una opinión, el grupo tendrá que evaluarlas y decidir entre ellas. En consecuencia, el individuo puede verse en la necesidad de formular y defender un punto de vista, escuchar y evaluar el de otros, y finalmente participar en la toma grupal de decisiones en cuanto a qué camino seguir y durante cuánto tiem-

po se recorrerá; éstas, precisamente, son las habilidades metacognoscitivas (de autorregulación) que cada individuo debe desarrollar y es difícil imaginar otro contexto en el cual éllas se puedan desarrollar más naturalmente. (SCHOENFELD, 1987).

Referencias

HALMOS, Paul. The heart of mathematics. **The american mathematical monthly**. Amherst College, v. 87, n. 7, p. 519-524, 1980.

KILPATRICK, Jeremy. A retrospective account of the past twenty-five years of research on teaching mathematical problem solving. En: SILVER, Edward A. (Ed.). **Teaching and learning mathematical problem solving: multiple research perspectives**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985. p. 1-16.

MARCHENA, Esperanza; CARRETERO, Isabel. Las estrategias de enseñar a aprender y a pensar. En: NAVARRO, José Ignacio. (Coord.) **Aprendizaje y memoria humana**. Madrid: McGraw-Interamericana de España, S.A., 1993. p. 679-727.

66 PUIG, Luis; CERDÁN, Fernando. Buceando en el proceso de resolución de problemas. En: ÁLVAREZ, Amelia. (Comp.). Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. En: JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, 2., 1987, Madrid. **Actas...** Madrid: Centro de Publicaciones MEC y Visor Libros. 1987. p. 329-338.

RODRÍGUEZ, Alexis. Algoritmos y resolución de problemas matemáticos. **Enseñanza de la Matemática**, Maturín, v. 1, n. 2, p. 61-68, 1992. (Ediciones de la Asociación Venezolana de Educación Matemática).

SANTOS, Luiz Manuel. Resolución de problemas; el trabajo de Alan Schoenfeld: una propuesta a considerar en el aprendizaje de las matemáticas. **Educación matemática**, Cidade do México, v. 4, n. 2, p. 16-24, 1992.

SCHOENFELD, Alan. Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. **Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple Research Perspectives**. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates/Publishers. 1985. p. 361-380.

_____. What's all fuss about metacognition. En: SCHOENFELD, Alan. (Ed.). **Cognitive science and mathematics education**. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates/Publishers. 1987. p. 189-216.



Fredy Enrique González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara"
Coordinador del Núcleo de Investigación
Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" (NIEM)
Maracay | Venezuela
E-mail | fgonzalez@ipmar.upel.edu.ve
fredygonzalez@hotmail.com

Recebido 20 jun. 2005

Aceito 02 ago. 2005



A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social

The reality and the truth in the plots of making social science

Paulo Meksenas

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O presente artigo é o resultado de reflexão sobre os conceitos de realidade e verdade, circunscritos aos processos sociais e capazes de gerar perspectivas no modo como definimos o conhecimento. Neste campo de interesse, destaco as tensões nas relações sociais que são orientadas pelo senso comum e, atualmente, postas em destaque por pesquisas em ciências humanas que, cada vez mais, valorizam as metodologias qualitativas. Além disso, este artigo discute algumas das especificidades do fazer ciência para refletir sobre a múltipla interpretação do real, que produz designações tais como “teoria verdadeira” e “teoria falsa” no âmbito do conhecimento científico.

Palavras-chave: Realidade e Verdade, Pesquisa Social e Conhecimento, Senso Comum e Ciência.

Abstract

This paper results from a reflection about the concepts of reality and truth, both inside the social processes and able to produce perspectives in how we define knowledge. In this interest field, I underline the social relations tensions oriented by the common sense that are actually very important in Human Sciences researches that more and more valorize the qualitative methodologies. Beyond that, the paper discusses some of particularities of doing science for reflecting on the multiple interpretation of real, that product expressions like “true theory” and “false theory” in scientific field.

Keywords: Reality and Truth, Social Research and knowledge, Common Sense and Science.



Quando um integrante de uma comunidade de cientistas escreve com a perspectiva de discutir a qualidade de uma determinada produção acadêmica e acerca de um tema ou conceito, dentro de um campo que advém das Ciências Humanas, costuma se reportar à discussão dos pressupostos epistemológicos de um determinado método; pô-lo em questão ou indicar o seu relativo uso por alguns cientistas ou, em caso extremo, apontar a falibilidade do método em foco.

Os autores dos denominados *estados da arte*, na forma ligeira que se pode apresentar dentro de artigos ou, profundamente contidos, em dissertações e teses, buscam (re)visitar uma soma significativa de diferentes estudos de um mesmo tema ou conceito, porém, o praxe é questionar as tendências dominantes no uso de determinados métodos. Por outro lado, não se pode ignorar o principal mérito desses autores e de suas pesquisas que, centradas nos *estados da arte*, permitem uma construção da visão de totalidade em determinado campo do conhecimento. Com isso, captar os lugares-comuns e exaustivamente estudados; indicar novas direções teóricas ou, mesmo, contribuir na percepção de que todo o conhecimento sistematizado advém de uma ciência em estado perpétuo do refazer-se, constitui – nessa qualidade da pesquisa – a crítica da realidade e estabelece uma verdade.

69

○ mesmo pode ser dito das denominadas *pesquisas empíricas*, agora, com a especificidade de, ao proceder a um recorte do real, localizar contextos que também são capazes de pôr em questão outros estudos de lugares-comuns; indicar novas fronteiras do campo empírico e ainda a serem alargadas. Igualmente, a pesquisa empírica possui os seus méritos, dentre os quais, o principal consiste em permitir o (re)visitar reflexões de conceitos e de modelos teóricos pelo diálogo que se possa estabelecer com as informações que decorrem de experiências históricas e localizadas. E, por este caminho, são pesquisas que também realizam a crítica da realidade e estabelecem uma verdade.

Nos dois casos, *estados da arte* e *pesquisa empírica*, os parágrafos anteriores se encerram de modo idêntico porque tais perspectivas de estudo “realizam a crítica da realidade e estabelecem uma verdade.” Na pesquisa social, seja ela qual for, pouco se pergunta, entretanto, o quê constitui a realidade e o quê fundamenta uma verdade? ○ presente artigo procura algumas relações que se estabelecem entre a realidade e a verdade. Em outras

palavras, se o real e a verdade nem sempre são coincidentes, como ocorre a tensa relação de ambos?

1. Por uma definição do conceito de realidade

Inicialmente se faz necessário buscar uma definição, entre as várias existentes, do que seja a realidade. Ficaremos com a formulada por Karl Marx. Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* – talvez o menos marxista dos textos de Marx e as razões dessa opinião ficam para outro artigo – o autor afirma:

O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o *homem* enquanto *homem*, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu *modo de existência*, como em seu conteúdo; atividade *social* e gozo *social*. A essência *humana* da natureza não existe senão para o homem *social*, pois apenas assim existe para ele como *vínculo* com o *homem*, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como *fundamento* de seu próprio modo de existência *humano*. Só então se converte para ele seu modo de existência *natural* em seu modo de existência *humano*, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza. (MARX, 1991, p. 169, grifos do autor).

Nesta citação vemos que a realidade se configura sempre como social e nos faz pensar que esse social não é sinônimo de coletivo. Ao contrário, o social não é um coletivo porque é interação e toda interação pressupõe algo que é comum (partilhado ou coletivo) e algo que é particular (pessoal ou individualizado). Assim, o social é – a um só tempo – interação do *meu eu* com o *eu do outro*, tornada possível porque há uma dimensão genérica e outra específica nesta interação, *pois apenas assim existe* [a essência humana] *para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele como vínculo com o homem*.



Desse modo o social como fundamento ou sinônimo da realidade nasce da interação dos seres humanos entre si, como também, da interação deles com o meio físico. É nesse processo que a natureza deixa de ser natural e torna-se, ela mesma, social. Para o ser humano, o simples olhar uma paisagem já a faz uma paisagem social. O que era simplesmente natural torna-se humano, *a sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza*. Assim, do mesmo modo que a natureza fez o ser humano este fez a natureza e ambos tornam-se sociais: a realidade só é realidade porque é social.

No quê esta conclusão é importante? Ora, descobrimos que não existe uma realidade anterior ao ser humano, como imaginava John Locke. Tampouco, a realidade é algo puramente relacionado à interioridade do ser humano, como aspirava Immanuel Kant. Para além destes, Marx percebe a dialética que constitui a realidade no movimento da interação do Ser com o seu Outro e de ambos com a natureza.

Resgatemos agora e com o objetivo de nos aprofundarmos um pouco, as teses do empirismo e do idealismo.

71

Todo homem tem consciência de que pensa, e de quando está pensando sua mente se ocupa de idéias. Por conseguinte é indubitável que as mentes humanas tem várias idéias, expressas, entre outras, pelos termos brancura, dureza, doçura, pensamento, movimento, homem, elefante, exército, embriaguez. Disso decorre a primeira questão a ser investigada: como elas são apreendidas? [...]

Primeiro, nossos sentidos, acostumados com os objetos sensíveis, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionaram. Recebemos, assim, as idéias de amarelo, branco, quente, frio, mole, duro, amargo, doce e todas as idéias que denominamos qualidades sensíveis. Quando digo que os sentidos levam para a mente, entendo com isso que eles retiram dos objetos externos para a mente o que lhes produziu estas percepções. (LOCKE, 1973, p. 165).

Na perspectiva do empirismo o real existe na medida que antecede ao ser humano. Existem objetos exteriores – a realidade – e que são a

matéria-prima de todo o nosso conhecimento. Os seres humanos atingem a realidade quando fazem uso das suas percepções sensíveis e presentes nas experiências que realizam no mundo. Não é o que diz Locke? “Quando digo que os sentidos levam para a mente, entendo com isso que eles retiram dos objetos externos para a mente o que lhes produziu estas percepções.” (LOCKE, 1973, p. 165). Como existe a possibilidade de retirarmos as idéias dos objetos que estão fora de cada um de nós e no momento que usamos os nossos sentidos práticos, é porque existe uma realidade fora de nós; conclui quem pensa junto com os empíricos. Por outro lado, é possível admitir que,

Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós à experiência e é com esta que todo o conhecimento tem seu início. [...]

Se, porém, todo o conhecimento se inicia com a experiência isso não prova que todo ele derive da experiência ‘[...] há um conhecimento independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Denomina-se a *priori* esse conhecimento e distingue-se do empírico, cuja origem é a *posteriori*, ou seja, na experiência.’ (KANT, 1994, p. 36-37).

Para os idealistas, mesmo que se possa aprender com aquilo que existe fora do ser humano, o conhecimento se faz pelo que está situado na interioridade da razão. *Há um conhecimento independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos.* Ou seja, atingir o real ou, conhecer a realidade é possível quando nos voltamos a nós mesmos: a realidade está dentro de cada ser humano. A realidade é construída de modo imanente e apenas nas trocas realizadas pelas mais diversas subjetividades – a *intersubjetividade* – é que ela se fará objetiva e, portanto, exterior ao ser humano na constituição do mundo das coisas.



Superando as tensões dicotômicas em que, para alguns, a realidade é tudo aquilo que se encontra fora do ser humano e, para outros, a realidade é tudo aquilo que construímos a partir do modo como pensamos, está Marx, com a concepção dialética do real: tudo o que existe; experimentamos ou pensamos é humano e o humano é sempre social. A realidade não está nem fora e nem dentro porque a realidade é, simultaneamente, o fora e o dentro de tudo o que é social. É nestes termos que podemos afirmar que a realidade é algo que o ser humano constrói no processo da sua interação com o Outro e juntos, com a natureza.

Como nos diz Marx (1991, p. 167), “[...] a essência humana se converteu para o homem em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem. A partir desta relação, pode-se julgar o grau de cultura do homem em sua totalidade.” Tal concepção, além de reforçar a noção de que a realidade é sempre processo e jamais algo dado, permite entendê-la também como uma totalidade, isto é, o real não é apenas aquilo que ocorre aqui e agora ao meu lado como também o é condicionado ao que acontece ali e acolá, distante de mim. Não só o corrido hoje como também o ontem, pois o real contém a força do passado no presente.

Complementando, ainda na perspectiva de Marx (1976), é oportuno ver a idéia de construção da realidade como uma produção e aqui, não apenas em termos puramente econômicos, mas como algo caracteristicamente relacionado à vida humano-genérica, pois

[...] serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX, 1976, p. 26).

A realidade definida como a produção da vida é, portanto, muito mais que a mera produção econômica dessa vida e sim, inclui todas as inter-relações presentes na produção material humana com a produção da subjetividade humana. É por essa razão que Marx (1991, p. 169) afirma: “[...] assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele.” De tudo que o dissemos, em uma só frase, a realidade é tudo aquilo que é produção social, de totalidade e histórica.

Admitir a definição do conceito de realidade como sinônimo de produção social, de totalidade e histórica, nascidas de situações interativas entre os seres humanos, implica concluir que, sem a existência do humano nenhuma realidade é possível, existe ou é autônoma.

2. Por uma definição do conceito de verdade

Com a definição do conceito de realidade é possível, agora, pensar acerca do significado da outra categoria em questão: a verdade. Entendo que a verdade é o estabelecimento de qualquer procedimento com o objetivo de atingir o real para explicá-lo. Em outras palavras, conhecer um aspecto da realidade é construir uma verdade. Aprofundemos!

É preciso dar-se conta que verdade e conhecimento apresentam-se como fatos intimamente ligados, pois todo conhecimento para ter de validade precisa afirmar-se como uma verdade e vice-versa. Desse modo é correto afirmar que a busca pelo conhecimento é a busca pela verdade. Aliás, esta é a etimologia da *philosophia* enquanto expressão do amor à sabedoria. Por outro lado, como existem diferentes conhecimentos, podemos defender que existem diferentes perspectivas da verdade, porém, nem todas elas são – historicamente ou socialmente – reconhecidas como verdade. Circunscritos a este artigo, discutiremos a verdade como integrante do conhecimento de senso comum e a verdade como integrante da ciência. Começemos, pois, com a questão que se afirma no âmbito da vida cotidiana.

○ senso comum se constitui como um conhecimento portador de valores, explicações, orientação da ação e projeções cognitivas associadas às práticas dos indivíduos na vida comum. ○ senso comum estabelece as verdades da vida cotidiana. Por meio desse conhecimento os seres humanos são capazes de atribuir significados e pensar o campo das práticas diárias e presentes nas relações sociais imediatas. Desse modo é possível admitir que o senso comum fundamenta-se no fazer diário da pessoa em interação com o fazer diário daqueles que, igualmente, participam das unidades mais próximas das relações sociais. Como afirma Martins,

○ senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a prece-



de, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos. A significação da ação é, de certo modo, negociada por eles. Em princípio, não há um significado prévio, melhor dizendo, não é necessário que haja significações preestabelecidas para que a interação se dê. Um aspecto essencial dessa formulação é o de que esse complicado jogo se desenrola, de fato, em minúsculas frações de tempo. Se nos fosse possível observar o processo interativo em 'câmera lenta,' poderíamos perceber o complexo movimento, o complicado vai-e-vem de imaginação, interpretação, reformulação, re-interpretação, e assim sucessivamente, que articula cada fragmentário momento da relação entre uma pessoa e outra e, mesmo, entre cada pessoa e o conjunto dos anônimos que constituem a base de referência da sociabilidade moderna. (MARTINS, 1998, p. 4).

Para entender que a possibilidade de atingir a verdade não se encontra apenas no fazer filosófico como, também, está no conjunto das ações que estabelecemos em nosso dia-a-dia, é preciso ultrapassar a percepção que atribuí ao senso comum o "status" de conhecimento com pouco valor e, portanto, incapaz de formular uma verdade. Como bem o afirmou Martins, aquilo que é comum não é, necessariamente banal e sim, compartilhado – o senso comum como um conhecimento que circula; que atinge a todos; que é compreensível; que orienta a ação e a percepção cotidianas.

Caso admitíssemos que o senso comum é um conhecimento destituído de valor e que a verdade da qual é portador não passa senão de uma ilusão; fantasia ou pura ideologia da classe dominante e sem relação alguma com a realidade, então, porque os pesquisadores sociais cada vez mais lidam com método de pesquisa relacionado à história oral; à entrevista não-estruturada; à observação-participante de situações cotidianas e toda uma série de procedimentos que designamos por métodos qualitativos em pesquisas empíricas? É porque o senso comum encerra em si uma verdade que é digna de notação por uma comunidade de pesquisadores – portadora de outra verdade que advém de um outro conhecimento, o científico.

E qual a característica da verdade que se produz no interior do conhecimento de senso comum? No que essa verdade difere da verdade produzida no campo do conhecimento científico? Qual o ponto de intersecção

e de oposição entre a verdade que se anuncia por meio do senso comum e a que emerge na ciência? A verdade como integrante do senso comum é aquela que busca significar e, ao mesmo tempo, orientar as ações do indivíduo dentro das regularidades presentes na vida cotidiana. Como bem notou Agnes Heller ao dizer,

[...] se a assimilação das coisas e a assimilação do domínio da natureza e das mediações sociais é já condição de 'amadurecimento' do homem até tornar-se adulto na cotidianidade, o mesmo poder-se-á dizer no que se refere à assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social. (HELLER, 1972, p. 19).

Em outras palavras, o senso comum possui uma verdade prática, verificada no campo das mediações e comunicação sociais. É uma verdade inserida, portanto, na esfera da reprodução e não da produção social. Exemplificando, é uma verdade relacionada à eficácia de procedimentos que lidam com os cuidados com o corpo; com a alimentação; com a locomoção e também, com a rotina de trabalho; com a imaginação e com o *sonhar-de-olhos-abertos*; com o lazer; com a religiosidade etc.

76

Menos inquiridor que a ciência e mais pragmático do que ela, o senso comum orienta o nosso estar no mundo e o nosso estar com os outros. Mesmo aquele ser humano que se dedica à elaboração do pensamento científico não é capaz de ser cientista por vinte e quatro horas diárias, pois certas ações cotidianas como o simples atravessar uma avenida, não podem ser realizadas em meio a atitudes críticas ou científicas. Caso calcule a distância, a velocidade e o tempo a serem vencidos com os meus passos em função da distância, da velocidade e do tempo a serem vencidos pelos automóveis ficaria o dia inteiro paralisado, sem poder cruzar a avenida.

Assim como não posso orientar-me pelas verdades científicas ao atravessar uma rua, também um pedagogo não pode orientar um grupo de professores por meio das suas opiniões de senso comum. Neste outro caso é a verdade científica que deve valer. Assim e respeitadas as especificidades entre estas duas tipologias da verdade, é possível admitir que a ciência não é superior ao senso comum, antes, são conhecimentos diferentes e adequados a realidades diferentes.



Vale enfatizar, a verdade nos contornos do senso comum é confirmada pela prática cotidiana, isto é, verdade é aquilo que funciona, aquilo que dá certo e aquilo que é aceito como correto pelo grupo social imediato e do qual faço parte. Em síntese é verdadeiro tudo o que produzir bons resultados. Nesse sentido e mesmo que a vida cotidiana se abra para a perspectiva genérica e possibilite vários questionamentos de ordem teleológica como, por exemplo, porque vivo? O que devo esperar da vida? Qual deve ser o meu destino? E outras tantas, são as atitudes pragmáticas que imperam e daí que, a verdade do senso comum tem um alcance limitado; circunscrito ao espaço da prática do indivíduo no enfrentamento de questões sociais particularizadas. Ir além da experiência imediata e mais, saber problematizar o vivido de modo a produzir uma visão de totalidade é atributo do conhecimento científico.

Na distinção entre saberes, é possível admitir que o senso comum orienta a ação cotidiana enquanto a ciência busca ultrapassar as fronteiras desse cotidiano ao observar; descrever; ordenar e explicar o extraordinário. Assim, mesmo que a ciência possa relacionar-se com a vida cotidiana é sempre na atitude de problematizar o cotidiano que encontramos qualquer ciência em sua gênese. É Gaston Bachelard que o diz,

No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos. [...] O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é reposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 2001, p. 17-18).

Ao afirmar que todo conhecimento se elabora *contra* um conhecimento anterior, Bachelard, não pretende concluir que a ciência se afirma ao negar o senso comum. Em ciência não se trata de ir contra o conhecimento cotidiano, aliás, na maior parte das vezes o senso comum é simplesmente ignorado, pois a teoria avança ao relativizar a verdade contida nesta qua-

lidade do conhecimento. Ao contrário, trata-se em admitir que é verdadeira aquela ciência que é capaz de problematizar e superar a si mesma. Quando anuncia a importância de formular hipóteses porque *se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico*, Bachelard tem em sua mira a própria ciência, isto é, a verdade da ciência emerge quando a ciência é capaz de se perguntar sobre si mesma. Isso requer considerar o lugar do método na formação da verdade científica, pois só pode haver verdade se houver método.

A verdade presente na ciência está relacionada à certeza e à confiança dos pesquisadores em determinado método e este como uma maneira ordenada de pensar o real, isto é, com um modelo conceptual que é utilizado pela adoção de determinadas regras aceitas e validadas em uma comunidade de cientistas. Como nos diz Thomas Samuel Khun, reportando-se à história das ciências da natureza,

Uma teoria do movimento deve explicar a causa das forças de atração entre partículas de matéria ou simplesmente indicar a existência de tais forças? A dinâmica de Newton foi amplamente rejeitada porque, ao contrário das teorias de Aristóteles e Descartes, implicava a escolha da segunda alternativa. Por conseguinte, quando a teoria de Newton foi aceita, a primeira alternativa foi banida da ciência. Entretanto, mais tarde, a Teoria Geral de Relatividade poderia orgulhosamente afirmar ter resolvido esta questão. Do mesmo modo, a teoria química de Lavoisier, tal como disseminada no século XIX, impedia os químicos de perguntarem por que os metais eram tão semelhantes entre si, questão essa que a Química Flogística perguntara e respondera. A transição ao paradigma de Lavoisier, tal como a transição ao de Newton, significara não apenas a perda de uma pergunta permissível, mas também a de uma solução já obtida. (KHUN, 2001, p. 188).

As afirmações acima são indicativas do quanto uma ciência produz a verdade contextualizada e do quanto essa verdade repousa sobre o método utilizado para a explicação do real. Exemplificando em ciências humanas, é possível ao epistemólogo indagar que tipo de pergunta os adeptos da psicologia de Jean Piaget formulam e respondem, simultaneamente, que tipo de pergunta os seguidores da psicologia de Lev Semionovich Vygotsky, por sua vez, formulam e respondem? Por quê há épocas em que uma teoria proposta por um autor afirma-se mais do que a outra? A resposta a essa



indagação nos leva a pensar na transição de uma verdade à outra e que, tanto nas ciências da natureza como nas ciências humanas, não prescinde de aspectos da subjetividade humana e que, ironicamente, também fazem parte do senso comum.

○ cientista que adota um novo paradigma nos estágios iniciais de seu desenvolvimento freqüentemente adota-o desprezando a evidência formulada pela resolução de problemas. Dito de outra forma precisa ter fé na capacidade do novo paradigma para resolver os grandes problemas com se defronta, sabendo apenas que o paradigma anterior fracassou em alguns deles. Uma decisão desse tipo só pode ser feita com base na fé. Essa é uma das razões pelas quais uma crise anterior demonstra ser tão importante. Cientistas que não a experimentaram raramente renunciarão às sólidas evidências da resolução de problemas para seguir algo que facilmente revela um engodo e vir a ser amplamente considerado como tal. Mas somente a crise não é suficiente. É igualmente necessário que exista uma base para a fé no candidato específico escolhido, embora não precise ser, nem racional, nem correta. Deve haver algo que pelo menos faça alguns cientistas sentirem que a nova proposta está no caminho certo e a fim de alguns casos somente considerações estéticas pessoais e inarticuladas podem realizar isso. (KHUN, 2001, p. 198).

79

Desse modo, a psicologia piagetiana, que reinou entre numerosos adeptos no Brasil até fins da década de 1980, perdeu sua majestade à teoria vygotskyniana pela qualidade de perguntas e respostas que esse último modelo/paradigma ofereceu em relação às especificidades da aprendizagem das classes trabalhadoras em meio urbano. E isso foi até a um outro momento em que, muitos dos adeptos de Vygotsky voltam a dialogar com os problemas e soluções propostos no modelo de Piaget. A verdade da psicologia, nesse caso, é também uma verdade construída pela comunidade de cientistas.

Esse mesmo movimento pode ser visto quando, nas décadas de 1970 e 1980, Max Weber gozava de um desprestígio enorme entre os sociólogos brasileiros a ponto ser pouco estudado nas Universidades. No entanto, a partir de fins da década de 1990, esse clássico torna-se altamente prestigiado em seminários; pesquisas e apresentação de trabalhos em congressos. Esses poucos exemplos da psicologia ou da sociologia ocorrem em todos os campos da ciência. É por isso que podemos afirmar que:



[...] referir as obras de uma época às práticas da Escola é o mesmo que obter um meio de explicar não somente o que estas obras proclamam, mas também o que elas deixam de escapar na medida em que participam das simbologias de uma época ou de uma sociedade. (BOURDIEU, 2003, p. 212).

Em síntese, a verdade na ciência afirma-se em duas perspectivas inter-relacionadas e, a saber, 1) na funcionalidade dos modelos em resolver problemas teóricos ou empíricos e 2) na história de uma comunidade de cientistas. Ambos inserem-se num contexto maior, o da organização social de uma época.

3. Realidade e verdade: tensões na prática da pesquisa social

Uma primeira tensão é aquela que se manifesta na possibilidade de múltipla interpretação do real e, por isso, capaz de gerar designações tais como "teoria verdadeira" e "teoria falsa." Ao focarmos as Ciências da Educação, por exemplo, houve momentos que os paradigmas da psicologia predominaram nos procedimentos de compreensão dos fenômenos educacionais; noutros momentos observamos o predomínio da sociologia ou da antropologia ou da historiografia, entre outras.

Desse modo e ao definirmos que uma realidade é uma construção social e que a sua verdade correspondente é sempre uma forma de conhecimento, então, a construção e a interpretação dessa realidade implicam sempre na possibilidade da criação de várias verdades. A violência escolar apreendida pelos conceitos econômicos produz uma determinada verdade e ao mesmo tempo, essa mesma violência escolar compreendida pelos conceitos da psicanálise, produz uma outra verdade. Haveria um ponto de vista teórico, superior e melhor qualificado no lugar de um outro para a explicação violência escolar? Não creio! Isso permitiria dizer que todo o conhecimento é relativo? Ou, que toda forma de conhecer é válida?

Caso aceitemos o relativismo teórico/conceitual teríamos que admitir como verdadeiras as teorias que fundamentaram o racismo no final do século XIX. Acerca desta questão vale citar que:



A antropologia física automaticamente levava ao conceito de raça, já que as diferenças entre povos brancos, amarelos, negros, mongóis, caucasianos [ou qual fosse a classificação empregada] eram indiscutíveis. Isso não implicava em si mesmo nenhuma crença em desigualdade racial, superioridade ou inferioridade, embora quando combinado com o estudo da evolução do homem na base do fóssil pré-histórico certamente a sugerisse, pois os ancestrais mais identificáveis e mais remotos – principalmente o Homem de Neanderthal – eram claramente mais simiescos e culturalmente inferiores que os seus descobridores. Logo, se algumas raças existentes poderiam ser demonstradas como estando mais próximas ao macaco do que outras, não iriam provar a sua inferioridade? O argumento é frágil, mas era um apelo natural para aqueles que queriam provar a inferioridade racial. [...] o racismo atravessava o pensamento científico na transição do século XIX ao XX. O liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia, portanto, a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o triunfo do liberalismo, podia provar que os homens não são iguais. (HOBBSBAMM, 1979, p. 275).

Ao discutir que não só existiu como ainda está presente a possibilidade da afirmação de uma verdade científica associada às práticas de dominação, como no caso das justificativas do racismo, Eric Hobsbawm demonstra os perigos do relativismo teórico, pois se a verdade é toda e qualquer interpretação científica da realidade, tudo o que for afirmado sob a perspectiva de um método é igualmente verdadeiro. Talvez o antídoto para o relativismo teórico e que se estabelece na tensão entre a realidade e a verdade, seja a reflexão teórica balizada pela história. Como nos diz outro eminente historiador,

Devemos defender não que a realidade histórica se modifique de época para época, com as modificações na hierarquia de valores, mas que o 'significado' que atribuímos a tal realidade se modifica dessa maneira [...] não é verdade que a teoria pertença apenas à esfera da teoria. Toda noção, ou conceito deve surgir de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante os juízes vigilantes no 'tribunal de recursos' da história. (THOMPSON, 1981, p. 53).

Repetindo, a tensão manifestada na possibilidade de múltipla interpretação do real com a designação de “teoria verdadeira” e “teoria falsa” não é resolvida pela simples aceitação da atitude relativista em ciência e que, nesse caso, proferiria que tudo é verdade desde que seja dito com método. Ao contrário, há sim uma ciência que não é verdadeira, ou melhor, existe a possibilidade da emergência de teorias que se afirmam associadas às práticas de dominação/manipulação e outras, que podem ser demonstradas como relacionadas aos processos de emancipação da humanidade frente às diversas formas de opressão. Isso, porém, transcende o campo da epistemologia e joga o cientista na arena política: é a história que torna uma teoria verdadeira.

Por isso, pesquisadores recorrem ao “tribunal de recursos” da história, como o indicado por Edward Palmer Thompson. E assim, podemos afirmar que pesquisar significa localizar evidências históricas a respeito do fato estudado e que, por si mesmas, demonstrem o inverídico contido em determinadas teorias. Afinal, ainda é desse modo que lutamos contra uma ciência racista; provando a sua falibilidade.

82 Uma segunda tensão diz respeito ao fato de que existem aspectos do conhecimento de senso comum que o articulam ao conhecimento filosófico e também, ao científico, pois na vida cotidiana nem tudo se apresenta estanque ou compartimentado. A vida cotidiana é um espaço de relações sociais e cujo pêndulo oscila entre a afirmação do ser humano como um *Ser particular* de um lado e o *Ser genérico*, de outro. Como afirmou a socióloga húngara,

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral [por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo]; mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco [que vão sempre juntos] na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se



elevará (através da moral) à esfera da genericidade. (HELLER, 1972, p. 24).

Neste aspecto, e talvez apenas neste, é que se torna possível uma aproximação dessas idéias com as de Thompson quando, este último, propõe uma historiografia que leve muito a sério as formas cotidianas do conhecimento, pois se o senso comum contém uma moral e se essa moral se apresenta como o conflito entre o humano-particular e alienado com o humano-genérico e esclarecido, significa dizer que,

[...] toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada 'necessidade' há um afeto, ou 'vontade', a caminho de se transformar num 'dever' (e vice-versa); que toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores; e que o projeto do Socialismo não está garantido POR NADA – certamente não pela 'Ciência' ou pelo marxismo-leninismo – e pode encontrar suas próprias garantias somente pela razão e por meio de uma ampla escolha de valores. (THOMPSON, 1981, p. 190, grifos do autor).

Portanto, estabelecer uma verdade científica é também considerar o diálogo com a verdade que nos é colocada pelo senso comum e dentro de experiências individuais e sociais, que emergem na tensão do particular com o genérico; do local com o nacional; do que é pessoal com a coisa pública, enfim, do cotidiano com a história. Essa talvez seja a maior defesa que se pode fazer em relação ao uso das metodologias qualitativas e do resgate da subjetividade na afirmação de uma pesquisa social.

Ocorre que o conhecimento comum sempre foi desqualificado na história ocidental. Definido mais por suas características de espontaneidade ou como produto das atitudes pouco reflexivas e associadas à mera curiosidade e opinião, muitos pensadores o desconsideraram como uma verdade. A esse respeito já se pronunciou,

Caso seja a curiosidade que faça o filósofo, verás que filósofos não faltam por aí, e entre eles encontrarás as criaturas mais estranhas. Todos os aficionados de espetáculos de deleitam em aprender e devem, portanto, ser incluídos. Também há os amadores de música, uma gente singularmente deslocada entre os filósofos; esses, por sua vontade, nunca viriam assistir a discus-



sões como as nossas, mas como se tivessem alugado as suas orelhas, correm de um lado para outro a fim de ouvir todos os coros das festas dionisíacas, sem perder nenhum, seja na cidade ou no campo. Acaso devemos chamar filósofos aos que têm tais gostos e outros do mesmo jaez, bem como aos aprendizes das artes mais mesquinhas? (PLATÃO, 1996, p. 123).

Mesmo sem utilizar o termo *senso comum* – não existente na língua grega clássica –, esse autor clássico deu indicações precisas de que o conhecimento do dia-a-dia não apresentava valor para a filosofia, pois o senso comum era atributo de “gente singularmente deslocada”, pessoas que agem [...] “como se tivessem alugado as suas orelhas [...]”, isto é, pessoas que não possuíam capacidade em defender uma idéia criticamente. Igualmente, séculos depois, um outro filósofo também desqualificaria o senso comum:

Crê-se muitas vezes que os fenômenos sociais devem ser muito fáceis de observar, porque são muito comuns, além de que o próprio observador, quase sempre, deles participa mais ou menos. Mas são precisamente esta vulgaridade e esta personalidade que devem necessariamente concorrer, com uma complicação superior, a tornar mais difícil esta espécie de observação, afastando diretamente o observador das disposições intelectuais convenientes a uma exploração verdadeiramente científica. (COMTE, 1978, p. 88).

Augusto Comte admitia que a observação científica dos fenômenos sociais requeria uma formação intelectual superior àquela presente nas pessoas comuns. Nesse caso, era necessário superar a “[...] vulgaridade e esta personalidade que [...] afastam o observador das disposições intelectuais convenientes a uma exploração verdadeiramente científica.” (COMTE, 1978, p. 88). Isso explica a evolução da sociologia positivista em direção a uma interpretação do social que fosse quantitativa, numérica e objetiva, contra uma sociologia da subjetividade; das escolhas de valor e dos métodos qualitativos.

O que é importante resgatar já foi indicado por um pensador social italiano, Antonio Gramsci, quando afirmou que a cultura popular:

[...] é estranhamente eclética: ela contém elementos da Idade da Pedra e princípios de uma ciência mais adiantada, preconceitos



de todas as fases da história em nível local e intuições de uma futura filosofia que será a da raça humana unida mundialmente. (GRAMSCI, 1978, p. 144).

E mais ainda:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são 'filósofos', definindo os limites e as características desta 'filosofia espontânea' peculiar a 'todo mundo'. (GRAMSCI, 1978, p. 11).

Estas duas últimas citações estão em direção oposta àquela apontada por Platão, de um modo, e por Comte, de outro. Isso não significa que Gramsci procurou igualar o senso comum à filosofia (e/ou à ciência) e afirmar que são idênticos. Quando Gramsci nota que todos são filósofos, ele usa o termo entre aspas e menciona a existência de uma filosofia não-intencional, espontânea. Com isso, o autor italiano busca defender que as diferenças entre filosofia e senso comum não nos autorizam a desqualificar o segundo.

A questão é, como a pesquisa social e qualitativa deve lidar com a tensão presente nas explicações sistêmicas do mundo e aquelas oriundas das práticas vividas. Talvez a resposta se encontre na postura do pesquisador quando este busca o diálogo entre as diversas formas do conhecimento, utilizando a ciência para interrogar o senso comum e utilizando o senso comum para interrogar a ciência. O cientista às voltas com aspectos do senso comum interroga-se quando, por exemplo, lida com uma entrevista de um grupo de alunos a respeito da violência escolar e dialoga epistemologicamente acerca dos conceitos teóricos com os conceitos empíricos, no decorrer de sua prática da pesquisa. O que esse gesto significa? Aprofundemos este exemplo!

Imagine um fragmento de *entrevista em grupo* realizada com alunos de determinada escola e a respeito do cotidiano escolar. Nesse caso, o interesse incide sobre o tema geral: *juventude e violência Escolar*. Diz o fragmento selecionado pelo pesquisador:



Pergunta: E por quê vocês não gostam da professora RM.

Aluna AG: Ela é muito bruta com a gente [...].

Aluno FR: É, se alguém não faz o exercício correto ela chama de burro.

Aluna AG: Outro dia ela entrou na sala e começou a escrever na lousa, escrever, escrever e a gente só copiando, copiando. Ai os bagunceiros da sala começaram a jogar bolinha de papel na gente, que senta na frente. A professora se virou, não falou nada só mandou a gente arrancar uma folha de papel porque ela ia dar uma prova, naquela hora. Ai eu falei que não era justo, pois não era todo mundo que estava bagunçando, ela não quis nem saber!

Aluno CP: É, ainda disse que ia tirar nota de quem reclamasse.

Pergunta: Isso que vocês falaram não tem relação com aquela história da pedrada que quebrou o vidro e quase atingiu essa professora?

Aluno FR: Não sei, pode ser, mas isso tinha acontecido uma semana atrás!

Aluno CP: É, é, acho que tem tudo a haver...

Aluna AG: Eu acho que não, ela é que é muito chata e não ensina direito, só quer repetir o aluno.

O fragmento de entrevista que aparece em destaque é elaborado por meio das representações de senso comum, mas é relacionado à ciência quando pensado à luz de conceitos teóricos. Por outro lado, cabe ao pesquisador localizar os conceitos emergentes do próprio senso comum. Desse modo, podemos afirmar que há duas modalidades de conceitos que devem surgir no momento da análise do material coletado e selecionado: a) conceitos prévios ou teóricos e b) conceitos empíricos. No primeiro caso são aqueles que não nascem diretamente do processo de análise do material selecionado e coletado.



Ao contrário, teóricas são as categorias que advêm de autores, cuja obra, o pesquisador foi lendo e estudando ao longo do processo de pesquisa e representam o ponto de vista de uma comunidade reconhecida de cientistas. No segundo caso, são conceitos criados pelo próprio pesquisador no momento da análise do material coletado e selecionado. São categorias que, ao permitirem o pesquisador distanciar-se criticamente do campo empírico, ainda possibilitam estabelecer um nexos entre a realidade investigada com os conceitos teóricos em uso na pesquisa.

No caso em questão, o *conceito de violência simbólica* de Bourdieu; Passeron (s.d.) indicaria que, na escola capitalista, as relações professor-aluno são mediadas por atitudes de reprodução da cultura de dominação em que, alunos da classe trabalhadora seriam vítimas de um processo cultural que os impede de ascender socialmente e, simultaneamente, sinalizam com a possibilidade dessa ascensão social via escolarização.

Nesse caso o aluno que fracassa na vida escolar acaba por realizar a *ideologia da competência*, isto é, fracassou por “falta de empenho” ou “incapacidade pessoal” e não por pertencer a uma classe social, que cumpre a função de contribuir no processo de acumulação do capital pela venda regular de sua força de trabalho. Professores, que reproduzem a *violência simbólica*, mesmo sem o saberem, têm atitudes que implicam no uso de uma linguagem que inferioriza o aluno. Professores promovem tais atitudes para, por exemplo, obterem o silêncio e o “bom comportamento” em sala de aula. Também costumam fazer uso das notas e provas mais como instrumento de punição e menos de avaliação. E desse modo o *conceito teórico de violência simbólica* contribui para análise e interpretação do exemplo em questão.

Assim, ao ter o domínio de conceitos prévios ou teóricos e frente ao material empírico que o pesquisador tem em mãos, é possível prosseguir e aprofundar a análise pela percepção dos conceitos empíricos. Por exemplo, o *conceito de violência reativa*, cuja definição seria, por exemplo, o conjunto das atitudes de jovens estudantes que se caracterizam por reagir à violência simbólica ao fazerem uso de agressões físicas e anônimas – “o laçar a pedra sobre a janela em que uma professora estava próxima”, como foi afirmado no fragmento de entrevista. Nesse caso, o conceito empírico de *violência reativa* não justifica a ação dos alunos, apenas indica que jovens estudantes – submetidos à pressão constante da *violência simbólica* – reagem com

estratégias que apenas reforçam a própria *violência simbólica* no interior da escola.

De outro modo, porém, é a forma que esses jovens encontram de resistir e contestar dentro do contexto de dominação a que estão submetidos. Essa outra idéia também transparece nas opiniões de senso comum dos alunos e deve ser incorporada na pesquisa. Esse é um exemplo de como é possível utilizar a ciência para interrogar o senso comum e, igualmente, é necessário o senso comum para interrogar a ciência. O resultado é o diálogo entre ciência, que produz conceitos teóricos como o de *violência simbólica*, com o senso comum, capaz de transparecer conceitos empíricos como o de *violência reativa*.

Neste momento e buscando concluir as questões levantadas neste artigo, vale destacar, que a realidade é uma construção social e que a sua interpretação assume o caráter de verdade sempre que corresponder a uma forma de conhecimento. Outrossim, a verdade emerge como integrante do senso comum e também como integrante da ciência. No primeiro caso, a verdade é aquela que busca significar e orientar as ações do indivíduo na vida cotidiana. Já, para a ciência, a verdade está sempre associada à funcionalidade dos modelos em resolver problemas teóricos ou empíricos e no seu vínculo com uma comunidade de cientistas.

Dentro dessas tentativas de conceituação é que tratamos de duas tensões presentes no fazer a pesquisa social. Uma primeira tensão é a que se manifesta na possibilidade de múltipla interpretação do real e, por isso, capaz de gerar designações tais como "teoria verdadeira" e "teoria falsa" e fazendo-nos refletir sobre a questão do relativismo em ciência. Uma segunda tensão diz respeito ao fato de que existem aspectos do conhecimento de senso comum que o articulam ao conhecimento filosófico e também, ao científico. Considerar os problemas advindos destas tensões permite localizar a prática da pesquisa em ciências humanas para além de seus fundamentos sistêmicos porque centrada nos dilemas sociais da história.



Referências

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Editorial Veja, s.d.
- COMTE, Augusto. Sociologia – Conceitos gerais e surgimento. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). **Comte**. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**. Tradução Luciano Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos santos e Alexandre Fradique Morujão. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Coleção Os Pensadores).
- MARTINS, José de Souza. O senso comum e a vida cotidiana. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-9, maio. 1998.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 5 ed. In: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). **Karl Marx**. Tradução Jose Carlos Bruni e José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).
- _____. **A ideologia alemã**. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- PLATÃO. **A república**. Tradução Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



Paulo Meksenas
Prof. Dr. do Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Integra o Núcleo de Estudos de Educação e Sociedade Contemporânea
Florianópolis | Santa Catarina
E-mail | meksenas@linhalivre.net

Recebido 20 ago. 2005
Aceito 30 ago. 2005



Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação

Giving public attention to a practice: the evaluation of essays about the history of education

Clarice Nunes

Universidade Federal Fluminense

Resumo

O artigo torna pública a prática de avaliação dos trabalhos de história da educação realizados pela autora, que desenvolve um sucinto histórico do processo de avaliação dos trabalhos apresentados no âmbito das reuniões anuais da ANPEd e oferece subsídios para pensar as características de um trabalho de qualidade em História da Educação. Discutem-se critérios de aceitação e recusa dos trabalhos assim como procedimentos de avaliação, compreendida como um processo sempre em construção. O aspecto decisivo do debate é o modo pelo qual se forma o consenso do que seja (ou não) um trabalho de qualidade, questão política que obriga a pensar em que sentido certos consensos são realmente favoráveis ao avanço do conhecimento na área.

Palavras-chave: Avaliação, História da Educação.

Abstract

The article makes public the evaluation practice of the education history works done by the author, that develops a brief story of the evaluation process of the works presented at the annual ANPEd meetings, and offers contributions for thinking on the characteristics of a quality work on education history. Works acceptance and refusal criteria are discussed as well as evaluation procedures, which is understood as a process always under construction. The decisive aspect of the debate is the way by which the consensus of what is (or is not) a work of quality is formed, a political issue that obliges to think in what sense certain consensus are really favorable to the knowledge advance in the area.

Keywords: Evaluation, Educacion History.

No ano de 1999 recebi do GT-História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a incumbência de realizar uma reflexão sobre minha prática de avaliação dos trabalhos de história da educação. Era um oportuno e delicado desafio já que, simultaneamente, tinha sido indicada pelo referido GT como membro do Comitê Científico nos trabalhos preparatórios à 23ª Reunião Anual, que ocorreu no ano de 2000.¹

Escrevi um texto que foi debatido nessa ocasião, dentro do GT, mas nunca foi publicado. Apesar de datado e voltado para uma experiência específica de avaliação, creio que ele trata de questões inevitáveis que temos de enfrentar enquanto pesquisadores convocados a elaborar pareceres para projetos enviados às agências financiadoras, a examinar dissertações e teses ou ainda quando participamos de bancas de concursos públicos e integramos conselhos editoriais de revistas pedagógicas.

Discutir nossas práticas avaliativas é uma necessidade, mas também um grande incômodo. No entanto, a avaliação não é só confronto! A crítica não é só demolição! A avaliação é um processo em permanente construção e a crítica nos ajuda a tornar nossas afiliações teóricas menos partidárias e menos passionais, contribuindo para que abandonemos o reducionismo explicativo, o sectarismo apressado e o ecletismo gratuito.

Resolvi reler o texto que havia escrito. Retirei dele aspectos que julguei demasiado restritos às circunstâncias em que foi produzido, ou seja, em relação aos trabalhos avaliados na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Embora o contexto da reflexão continue sendo minha atividade como avaliadora nessa Reunião, no que sou fiel às condições de produção original do texto, introduzi pequenas alterações através do deslocamento de parágrafos ou do corte aos trechos que julguei demasiado específicos, conferindo sempre que possível um caráter mais abrangente às reflexões ora divulgadas.²

Refletir sobre os nossos processos de avaliação implica perguntas variadas e complexas: Como estamos avaliando e com que finalidade? Quais as faces menos expostas e as mais ocultas desse processo? Quem avalia os avaliadores? Em que condições a avaliação vem sendo produzida? Ao avaliar o que lemos estamos definindo o que procuramos. Todo aquele que avalia está, no fundo, revelando o seu projeto ou as idéias preconcebidas que tem sobre a pesquisa. O que está no cerne da avaliação é o modo pelo



qual se forma o consenso do que seja (ou não) um trabalho de qualidade, questão política por excelência, que nos obriga a pensar em que sentido certos consensos são realmente favoráveis ao avanço do conhecimento.

Qualquer prática avaliativa pressupõe uma concepção de avaliação. Na década de 1980 uma comissão especialmente designada, dentro da ANPEd, para propor uma alternativa à sistemática avaliativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), composta pelos professores Ana Maria Saul, Menga Lüdke, Ozir Tesser e Nicanor Palhares de Sá apresentou a avaliação como um processo associado a uma vontade política de transformação da universidade; que garante a participação dos agentes da pós-graduação na construção/reconstrução de sua própria história e opera não só como oportunidade formativa daqueles que atuam nos cursos, mas também como fator impulsionador dos Programas de Pós-Graduação. (FÁVERO, 1999). Essa concepção foi um bom ponto de partida para nossa discussão àquele momento dentro do GT – História da Educação.

A avaliação do trabalho acadêmico só se completa com a avaliação do trabalho administrativo e técnico no interior das instituições. Uma avaliação honesta da qualidade da universidade também depende das condições de trabalho e funcionamento oferecidas a estudantes e professores. Não se trata apenas do quanto se produz, mas da importância social dessa produção. Portanto, a questão da avaliação, com as sanções positivas ou negativas que acarreta, está dentro de uma complexa rede de atribuições e procedimentos institucionais. Avalia-se para verificar se a pesquisa produzida em seu âmbito é relevante e em que medida faz avançar a reflexão em torno de questões cruciais, definidas em cada área de conhecimento. Logo, a avaliação é uma atividade acadêmica que tem implícita uma referência ou um modelo de conhecimento que se pretende implantar, fortalecer e/ou legitimar. Está, portanto, relacionada intrinsecamente a um projeto, seja no âmbito mais específico de uma área de investigação, seja no âmbito mais geral da própria universidade.

Foi dentro dessa perspectiva que interroguei, naquela ocasião, a avaliação dos trabalhos de História da Educação focalizando problemas, riscos, ambigüidades e inconsistências no processo e nos produtos da nossa avaliação. Procurei evidenciar críticas a concepções e não a pessoas. Ao mesmo tempo me expunha numa tentativa de desmiticar o papel do avaliador.

○ meu desejo era de que o debate evidenciasse que avaliar é principalmente garantir a oportunidade de continuar a aprender, de aperfeiçoar nossas investigações, de desconstruir e reconstruir propostas de trabalho. Não se tratava, portanto, de conceber um manual, um modelo de avaliação ou fornecer conselhos.

○ que pretendi foi simplesmente publicizar uma prática, pois me parecia que a única maneira de cultivar o espírito crítico era e é através da ampliação permanente do diálogo. Àquele momento a reflexão em torno da avaliação não pretendia abolir as conquistas efetuadas pelo GT nem fixar-se nelas. Buscava a possibilidade de indicar o que era vulnerável e insustentável nos aspectos teóricos abraçados, de examinar alternativas epistemológicas, de encarar os mecanismos de defesa contra a crítica e a acomodação, que se dedica apenas ao primoramento dos dispositivos rígidos de reprodução da ordem universitária no âmbito dos programas de pós-graduação em educação. Ainda acredito que para dar nascimento ao novo é preciso que nos desembaracemos, não sem dor, mas com decisão, do que temos aprendido, inclusive ensinado.

94 Com a mesma motivação apresento este artigo, que está dividido em dois momentos. No primeiro, faço um sucinto histórico do processo de avaliação dos trabalhos apresentados no âmbito das Reuniões Anuais da ANPEd, até o momento em que apresentei o texto original sobre minha prática como avaliadora nessa instituição. Meu intuito é que as informações sejam úteis para as novas gerações de pesquisadores que não acompanharam esse processo, mas sofrem os efeitos dele. No segundo, ofereço subsídios para pensar as características de um trabalho de qualidade em História da Educação.

A história de um percurso

○ processo de seleção dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd foram de responsabilidade exclusiva dos coordenadores dos GTs até o ano de 1991. Com uma quantidade limitada de trabalhos inscritos, usufruíamos de uma efetiva possibilidade de discussão das pesquisas apresentadas, inclusive com o convite a colegas pesquisadores não vinculados à ANPEd para apresentação das suas investigações de acordo com



temas de nosso interesse. Com a evolução desse processo, acabamos definindo problemas que eram debatidos no encontro dos membros do GT em reuniões denominadas Estágios de Intercâmbio, patrocinadas pelas agências financiadoras e que produziram publicações específicas. (NUNES, 1989). Surgiram os trabalhos encomendados aos próprios integrantes do GT, o primeiro deles relativo à discussão da Historiografia da Educação e Fontes. (NUNES; CARVALHO, 1993).

Na 14ª Reunião Anual da entidade a assembléia geral aprovou a proposta da Diretoria da ANPEd de rever a concepção do formato do encontro anual e o funcionamento dos GTs. Estes tiveram suas funções redefinidas e foram estabelecidos critérios para criação, funcionamento e seleção dos trabalhos. Com relação a este último aspecto, coube ao Comitê Científico, então criado, com base nos pareceres encaminhados pelos coordenadores, tendo presente a proposta de trabalho do GT, e utilizando os critérios de classificação estabelecidos na proposta da Diretoria, a seleção final dos trabalhos pelo mérito, o que veio a ocorrer em 1992. (FERRARI, 1992).

São vários anos, portanto, de um processo de avaliação que, com ligeiras modificações, conjuga no exame dos trabalhos a apreciação dos consultores *ad-hoc* designados pelos GTs, do membro do Comitê Científico e, no caso de recurso, de um pesquisador indicado, geralmente pelo presidente ou coordenador do Comitê, para rever os argumentos contra e a favor da aprovação do trabalho e, ao mesmo tempo, emitir o parecer definitivo. Temos, portanto, um processo de avaliação instituído e consolidado.

No primeiro ano de funcionamento do Comitê Científico sua composição reuniu pesquisadores eleitos pelos associados, pesquisadores indicados pelos programas e pesquisadores indicados pela Diretoria da ANPEd. Fizeram parte do primeiro Comitê: Carlos Roberto Jamil Cury, Clarice Nunes, Gaudêncio Frigotto e Tomás Tadeu da Silva (eleitos pelos associados); Antonio Chizotti e Iracy Picanço (indicados pelos programas) e Miguel Gonzales Arroyo (indicado pela Diretoria da ANPEd). Esse primeiro Comitê construiu coletivamente os critérios para avaliação, após exposição – num momento inicial – daqueles aspectos que cada avaliador havia utilizado durante sua leitura individual.

Na apreciação dos trabalhos um dos critérios adotados foi o de maior rigor para os pesquisadores doutores do que para os pesquisadores

iniciantes. A qualidade de conteúdo e forma foi traduzida, do ponto de vista do conteúdo, na utilização do referencial teórico, no rigor conceitual, na articulação entre referencial teórico e pesquisa de campo, na presença de novas temáticas e/ou abordagens. Quanto à forma, na coerência e precisão das informações, na clareza, fluência e correção do texto.

Com ligeiras alterações, esses aspectos permaneceram e se consolidaram como critérios gerais estabelecidos pela ANPEd, assim sintetizados: pertinência e relevância do tema; consistência teórico-metodológica; lógica na exposição, clareza e precisão de linguagem. A pertinência do tema é dada tanto pela vinculação à temática geral da reunião, quanto pela sua vinculação à área específica do GT. A relevância considera a possível contribuição do trabalho pelo tratamento aplicado, pela discussão do assunto na atualidade e pelo enriquecimento que traz ao debate contemporâneo.

A consistência teórica foi entendida como qualidade na argumentação apresentada, tanto no que diz respeito à articulação de idéias, quanto em relação aos próprios pressupostos e paradigmas escolhidos. Os demais aspectos referem-se às qualidades da redação, incluindo-se aí também a originalidade do estilo. Esses critérios gerais tornaram-se válidos tanto para a demanda livre, quanto para a demanda direcionada pelas temáticas priorizadas pelo GT.

Cabem alguns comentários a esse processo. A criação do Comitê Científico não se fez sem resistências. Elas se expressaram de várias formas, como por exemplo, no temor de que essa medida tivesse como resultado uma diminuição do número de trabalhos inscritos e selecionados para o evento, o que de fato não ocorreu, como relata o ex-presidente da ANPEd, professor Alceu Ravanello Ferrari, na apresentação do relatório da Reunião Anual de 1992.

Embora os coordenadores dos grupos de trabalho vissem no Comitê uma possibilidade de liberação da pressão que sofriam de alguns participantes das reuniões, ansiosos pela aceitação do seu trabalho, também perceberam que tal iniciativa lhes enfraquecia o poder enquanto líderes do próprio GT. Criado para marcar a qualidade acadêmica, que nunca foi uniforme, nem homogênea pelos diversos grupos, o Comitê, assim entendido, foi pensado como um fórum que, tendo a oportunidade de uma visão de conjunto da produção avaliada, se prestaria também a refletir sobre a sua qualidade, ou seja, seus principais problemas, suas possibilidades e avanços.



O Comitê ofereceria, portanto, subsídios para a discussão interna dos grupos e seria, de certa forma, uma instância de apoio à Diretoria da ANPEd, forçando a abertura dos grupos demasiadamente fechados, alguns com graves problemas internos desde sérias disputas e conflitos em torno de questões político-ideológicas, até situações de complexa avaliação, onde parecia evidenciar-se o uso do próprio grupo, pelo coordenador, como instrumento de manobra em favor da presença de certos atores privilegiados, como por exemplo, o *staff* de secretarias de educação.

Na ocasião, a trajetória de certos GTs foi colocada em dúvida, antes de mais nada, porque parecia se desviar dos objetivos centrais que inspiravam a Entidade. Os fatos vividos colocavam em evidência a identidade da ANPEd enquanto instância acadêmica e/ou de militância, obrigando seus membros a refletir sobre as diferenças entre os procedimentos e tempos da pesquisa e da política e sobre as próprias concepções com relação à aplicabilidade do resultado das investigações. Buscar a relação entre pesquisa educacional e política trouxe à tona o debate sobre a relevância da pesquisa e seus produtos, assim como sobre o conhecimento e a competência daqueles que efetivamente tomam decisões.

Além dos critérios de exame do trabalho já descritos anteriormente, o segundo ano do Comitê, do qual também fiz parte, verificou a multiplicidade de sentidos que trabalho ganhava junto aos associados e julgou oportuno distinguir relatos de experiência, informações de pesquisa, divulgação de dissertações e teses. Esse segundo Comitê caminhou no sentido de considerar trabalho apenas textos que envolvessem em algum grau, elaboração teórica, se possível novas, permitindo a formulação de questões que suscitassem discussão e, como comunicação, textos que se destinassem a informar sobre projetos de pesquisa, em andamento ou concluídos, sem necessariamente envolver um aprofundamento teórico e/ou contribuição original ao conhecimento do tema investigado. Esse Comitê decidiu também que não seriam acolhidos trabalhos já efetivamente publicados em livros ou revistas, quando do encaminhamento à Secretaria Geral para sua recepção, o que em parte explica aquele formulário que o candidato à seleção responde e envia preenchido junto com o texto.

De lá para cá consolidou-se essa forma de selecionar trabalhos para as Reuniões Anuais, mas diante do crescimento considerável da demanda para apresentação, em todos os GTs, a limitação de recursos financeiros,

espaço e formato da programação acarretou um impasse. Era preciso arbitrar um número máximo de trabalhos aceitos. Na ocasião pareceu injusto a vários coordenadores de GTs, incluindo a coordenação do GT de História da Educação, limitar a aceitação dos trabalhos a esses aspectos e muito menos não explicitar os motivos de possível recusa, que nada tinham a ver com o mérito. A saída foi a criação da categoria trabalhos excedentes, que provocou também a insatisfação de alguns pesquisadores cujos trabalhos foram assim classificados, embora essa solução lhes permita a divulgação dos seus textos em CD-ROM produzido pela ANPEd. Em meados da década de 1990 surgiram os Posters.

Os GTs que resistiram à existência do Comitê acabaram praticamente se apropriando desse espaço e o acúmulo de trabalho, pelo crescente número de inscrições para participação nas reuniões anuais, junto aos problemas de organização das reuniões do próprio Comitê, dentre outros aspectos, transformou-o, na minha interpretação pessoal, mais num órgão operacional, encarregado de emitir pareceres, do que em instância efetiva de reflexão sobre as questões que atravessam a pesquisa em educação no país, nas diversas áreas de conhecimentos e temas que abrangem.

98

Outros problemas também se acrescentam a esse citado, apesar de todo o esforço despendido pela Secretaria Geral, como por exemplo, as deficiências na primeira triagem dos trabalhos, aquela que os encaminha para os consultores *ad-hoc* e para o próprio Comitê. Acabam sendo aceitos alguns trabalhos que fogem às regras estabelecidas, quanto ao número de páginas, formatação, etc., ou que as burlam, criando situações embaraçosas, que posteriormente tomam grande tempo de discussão do Comitê em detrimento de questões substantivas, reiteradamente adiadas, como o próprio entendimento da qualidade dos trabalhos, já que no Comitê pesquisadores com diferentes áreas de formação e experiência nem sempre também tem clareza ou concordância com relação a este ponto decisivo, que merece ser matizado na especificidade das produções dos GTs e na sua história de construção em torno de áreas de conhecimento, como é o nosso, ou dos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas.

Embora esteja focalizando os pontos problemáticos, entendo que, por esforço de pesquisadores empenhados, os pareceres elaborados e enviados – agradem ou não aos candidatos inscritos – vem cumprindo papel pedagógico importante e demonstrando o respeito com que devem ser trata-



das as contribuições examinadas. Nesse sentido, vale a pena destacar um aspecto desse processo: a importância dos pareceres dos consultores *ad-hoc*. Pareceres detalhados e pertinentes são imprescindíveis, sobretudo em caso de discordância entre o parecerista *ad-hoc* e o do Comitê Científico, ou ainda em caso de recusa. Um grande problema enfrentado pelo membro participante do Comitê quando confronta seus pareceres com os dos pesquisadores *ad-hoc* tem sido o caráter lacônico desses últimos, às vezes mais opinativos que analíticos, ou mesmo a omissão do parecerista quanto ao seu papel de avaliador, deixando exclusivamente à cargo do membro do Comitê a responsabilidade pela decisão final de aprovação e/ou recusa dos trabalhos. Em minha opinião, salvo algumas situações específicas, essas atitudes são inaceitáveis, pois tumultuam e fragilizam o próprio processo de avaliação.

Uma questão que me parece importante com relação aos trabalhos e pareceres elaborados é a do anonimato, tanto do ponto de vista do pesquisador que inscreve seu trabalho para apresentação como de quem elabora uma apreciação sobre ele. Com relação aos trabalhos inscritos, o anonimato acaba sendo quebrado de várias formas. Em primeiro lugar, porque quem conhece a produção da área acaba identificando os autores ou, ainda, porque o próprio autor burla a regra do anonimato através das autocitações no próprio texto ou nas notas de pé de página. E o anonimato dos examinadores? Neste ponto a polêmica cresce. Os que o defendem argumentam que sua quebra pode provocar pressões indesejáveis sobre os examinadores, nos mesmos moldes das que afetavam os coordenadores dos GTs, sobretudo quando os candidatos forem provenientes da mesma instituição do examinador.

Acrescentam ainda que, se o GT elege os examinadores *ad-hocs*, indica os membros do Comitê Científico e é informado da escolha da Diretoria, a questão do anonimato já aparece relativizada. Os que recusam advertem para a possibilidade do abuso da crítica ou da condescendência, quando os autores dos trabalhos inscritos são desafetos, no primeiro caso, ou amigos, parceiros ou cúmplices dos examinadores. Sem o anonimato os examinadores se sentiriam mais responsáveis pelas suas afirmações, minimizando-se casos de leitura apressada dos trabalhos ou de comentários desrespeitosos e agressivos.

Como já afirmei anteriormente, a participação no processo de avaliação dos trabalhos inscritos nos torna sensíveis para a discussão do que é

um trabalho de qualidade em História da Educação, do papel do avaliador e dos resultados que a avaliação revela.

O que é um trabalho de qualidade em História da Educação?

Esta pergunta precisa ser dimensionada nos seus diversos e implícitos aspectos que revelam sua complexidade. Antecipam essa interrogação inicial duas outras indagações: o que se entende por um trabalho de História da Educação? Qual o perfil de quem avalia esse trabalho?

Começarei pelo fim. O perfil multifacetado de quem avalia e que inclui a sua própria trajetória, sua posição no campo da produção do conhecimento e sua participação na comunidade dos historiadores da educação, influi decisivamente sobre o seu modo de avaliar. Nesse sentido, o caráter dessa inserção constrói, nele, não apenas uma maneira de fazer a história, enquanto manejo de um ofício, mas sobretudo, um modo de conceber o histórico.

Quanto à concepção de trabalho de história da educação, ela se encontra implícita nas exigências que atendemos quando enviamos trabalhos para serem apreciados em diversos eventos e que nos solicitam a indicação de fontes, da periodização, das categorias utilizadas e dos resultados a que chegamos. Mas será que essa concepção nos satisfaz? Como cada pesquisador concebe cada elemento citado? Não posso responder pelos outros, mas aceito o desafio de recolocar o problema a partir do meu estágio de entendimento das questões com as quais lido ao produzir História da Educação.

Do meu ponto de vista, tanto as fontes quanto a periodização e as próprias categorias não estão dadas. São resultado de um laborioso trabalho do investigador. Os objetivos e as hipóteses que dirigem a investigação norteiam o recorte do tema e com ele a problematização do objeto, que já pressupõe localização e escolha de certas fontes, a periodização desejada e as categorias a serem utilizadas. Ou seja, o historiador vai construindo o seu campo de significado ao transitar por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e produtos, num esforço contínuo através do qual não só constitui as próprias fontes e resultados de pesquisa, mas estabelece estratégias e práticas interpretativas. (NUNES, 1995).

As fontes dos acervos de pesquisa organizados e colocados à disposição para os pesquisadores em instituições públicas ou privadas não se



confundem com as fontes utilizadas nos trabalhos. Claro que elas tem essa marca de procedência, mas o que conta é a seleção que, nos arquivos, o pesquisador opera, primeiro passo para constituir o seu campo de pesquisa. Entendo fonte na acepção mais larga que essa palavra já ganhou depois da contribuição da Escola dos Annales. Fonte é todo tipo de documento acessível ao pesquisador. Mas não existem somente fontes escritas. Existem também fontes orais e iconográficas, para só ficar nessa distinção.

A escolha das fontes utilizadas já é uma questão de método: como tratá-las? Aqueles que se dedicaram ao seu exame o fizeram pela necessidade que a pesquisa lhes sugeriu e suas contribuições são ainda pouco conhecidas e divulgadas entre nós. Trata-se, em geral, da discussão em termos de documentos escritos como, por exemplo, as cartas, os romances, os relatórios dos diretores de instrução ou os depoimentos dos deputados nos anais legislativos. Essas fontes já foram teorizadas entre nós pela própria necessidade dos pesquisadores entenderem a especificidade dos documentos com os quais lidaram. (SANTOS, 1995; GALVÃO, 1996; SOUZA; VIDAL, 1999; FARIA FILHO; RESENDE; ROSA; SOUZA, 1999). Dignos de registro são também alguns trabalhos que procuram refletir sobre as fontes iconográficas. (BARROS, 1995; ALMEIDA, 1999).

O GT-História da Educação vem discutindo o papel das fontes na produção da pesquisa desde 1987, mas será que já discutiu seriamente a questão da sua teorização? Acredito que, se discutiu, não foi suficiente e valeria a pena, em minha opinião, que isso fosse feito pelos pesquisadores experientes e sensibilizados com uma reflexão cujas implicações, na minha concepção, são mais sérias do que suspeitamos. A teorização das fontes vai revelar a especificidade da sua contribuição, além de afetar a qualidade da argumentação de quem escreve a história.

Teorizar a fonte usada é desnaturalizá-la. É compreendê-la como monumento, no sentido que Le Goff (1984) apresenta. É ultrapassar a barreira simbólica em que ela se constitui para a compreensão do próprio pesquisador. É findar com a ilusão positivista de que se reportando a elas estamos nos reportando aos fatos como eles aconteceram, ilusão que persiste apesar dos nossos arsenais teóricos. Tenho lido vários trabalhos para pareceres em diversas circunstâncias e observo como o pesquisador se deixa livrar e aprisionar pela lógica interna de certas fontes a partir do fascínio que elas exercem, o que empobrece e reduz a análise. O feitiço vira contra o feiticeiro! O ar-

gumentador fica confinado ao ponto de vista dos “nativos,” como diriam os antropólogos.

Creio, sem receio de cometer um grave erro que, com todo o crescimento da quantidade e qualidade dos nossos trabalhos, com a evolução da discussão sobre o papel das fontes e mesmo da elaboração de bancos de dados e bibliotecas virtuais, poucos entre nós exercem a prática de desmitificá-las, de compreender que, se a fonte tem uma referência precisa, seja pela origem, pela autoria ou pela finalidade, múltiplos podem ser os seus níveis explicativos, tanto no aspecto explícito, quanto no que diz respeito às significações implícitas que o historiador vai procurar desvendar. Estas últimas também são fruto de um intenso trabalho de relações que cruzam informações dos documentos analisados com informações e análises conjunturais, com aspectos dos textos teóricos eleitos, dentre outras possibilidades.

Chamo a atenção para o fato de que muitas vezes temos feito, com relação à história oral, objeto de farto debate entre os historiadores, inclusive os da educação, um uso displicente, apressado, e que nos retira a possibilidade de apropriarmos da riqueza dos depoimentos com os quais trabalhamos, porque não lhes questionamos o caráter de monumento. (LOURO, 1990).

A definição dos tempos (periodização) e espaços dos nossos objetos de estudo também não estão dados *a priori*. Constituem o paradigma dos problemas que estudamos, ou seja, são coordenadas que se incorporam aos projetos de investigação como dimensão fundamental de questões teóricas, com repercussões políticas para os temas que trabalhamos. Precisamos nos perguntar, assim compreendo, o que essas coordenadas nos permitem enxergar e com que alcance. As interrogações que compõem um objeto de estudo podem exigir que o historiador trabalhe com diferentes temporalidades, por exemplo. (NUNES, 1992).

As categorias, por sua vez, são instrumentos de pensamento. (LOPES, 1992). A partir dos aportes teóricos que elegemos definimos, no início da pesquisa, certas categorias que nos ajudam a analisar o objeto de estudo. Mas será que, no caso da pesquisa histórica, trabalhar com categorias significa apenas aplicá-las? Entendo que a tensão entre a empiria e a teoria nos impele a recriar as categorias, saturando-as da historicidade do próprio objeto. É difícil realizar esta tarefa e poucos historiadores a empreendem, como por exemplo Ilmar Mattos (1994). Com relação ao uso das categorias



encontramos trabalhos que, se apresentam a preocupação com o seu uso, operam ainda a cisão entre as informações dos arquivos e os conceitos usados, o que se manifesta pela justaposição de ambos.

É oportuno destacar também o caráter mágico que o uso de certas categorias parecem adquirir para seus portadores como se fosse uma espécie de “salvo-conduto” para aprovação nos processos de avaliação. Eu me pergunto se a obrigatoriedade de definição de categorias deve constituir critério de avaliação. O manuseio de fontes, a eleição de interlocutores e leitores já não delineiam opções epistemológicas e afinidades eletivas?

Com essas indicações, assim entendo, assumo algumas posições que informam meu olhar no exame dos trabalhos de história da educação que tenho em mãos, ou o que entendo que seja um trabalho de história e, conseqüentemente, de história da educação. Para mim, a narrativa histórica é a expressão de um caminho possuído, intimamente possuído pelo pesquisador. É um problema teórico. Não se confunde com narrativa ficcional, pois exige um aparato documental, validação de conceitos, elaboração de hipóteses e explicitação de referências bibliográficas, o que não impede o estilo literário, o esforço de reunir rigor e imaginação. O que notamos, nessa busca, muitas vezes é o desbalanceamento, ora mais rigor e menos imaginação e vice-versa.

O que fundamentalmente procuro realizar na minha produção, o que não significa que necessariamente consiga, e busco ver nos trabalhos dos meus pares é, sobretudo, a articulação teórico-empírica expressa na narrativa. Considero importante ressaltar que levar a empiria a sério não é adotá-la em seus próprios termos, mas permitir que ela provoque os aportes teóricos escolhidos, o que evita as “camisas de força” e os dogmas. Só assim nossas escolhas teóricas são testadas, o que nos obriga em alguns casos a alterar nossas decisões e, portanto, a forma de pensar e construir o objeto de estudo. Eu tive a oportunidade de escrever um artigo dedicado a apreciar as relações teoria/empíria e no qual reflito sobre as suas exigências e obstáculos. A tradução da possibilidade dessa articulação aparecem em alguns aspectos que, num esforço de explicitação, passo a identificar:

- a capacidade do autor delimitar com clareza seu objeto de estudo e fazer perguntas significativas às fontes escolhidas;



- a habilidade de fazer uma revisão bibliográfica cuidadosa e adequada às questões levantadas;
- a capacidade de criar problemas ainda não sugeridos, explorar fontes ainda não estudadas e, principalmente, de recriar um objeto já estudado;
- o investimento teórico, traduzido na busca da superação de explicações maniqueístas, na elaboração de matizes interpretativas, na identificação e exame das contradições, tensões e resistências presentes no objeto, na elaboração de relações pertinentes e ousadas entre os vários aspectos que sua problemática inclui;
- a criatividade expressa ao destacar ângulos imprevistos no tratamento do tema;
- a abertura e a consistência para dialogar com a produção historiográfica existente, aproximar certas questões da história das de outras áreas de conhecimento no âmbito das ciências humanas e sociais, criticar os próprios fundamentos sobre os quais se desencadeia seu processo de investigação e elaborar seus instrumentos de análise, relativizar seus próprios achados;
- a apresentação de uma bibliografia atualizada;
- uma escrita clara e um estilo pessoal que expressam um esforço honesto e persistente de pensar o objeto.

Em suma, busco o discernimento que mapeia e avalia a herança recebida para avançar além dela, expandindo o objeto, dinamizando o método e exorcizando toda a necessidade de fetichizá-lo, toda a centralização teórica que cria adeptos e crentes, mas não pesquisadores. A ousadia do pesquisador se expressa na fidelidade ao objeto que constrói e que, julgo, o levará a interrogar a teoria da qual parte, a transformar de modo incessante o próprio método e a renunciar aos pontos de vista que arduamente conquistou, se assim se fizer necessário, recusando transformar certas opções em monopólio do pensamento crítico.

Busco, quando leio um trabalho, ser persuadida, ser convencida pelo autor. E, ao mesmo tempo, resisto à essa persuasão. Pergunto-me: o que é saber mais? É acrescentar maior quantidade de conhecimento ao conhecimento adquirido, ou seja, saber mais sobre o mesmo, ou é procurar saber de



outro modo? Saber mais é, a todo custo, localizar documentos desconhecidos referidos ao tema? Nem sempre o inédito é garantia de excelência.

Essas concepções constituem uma referência implícita para mim quando avalio trabalhos de história da educação e se confrontam, na prática do exame dos trabalhos, com uma heterogeneidade de perspectivas, possibilidades e limites. Nessa ocasião, alguns aspectos mencionados anteriormente se cruzam, podendo influir (ou não) na aprovação do trabalho para apresentação na reunião anual. Em primeiro lugar, os trabalhos apresentam uma grande variedade de temáticas, períodos, não referindo-se apenas àqueles temas e períodos que o avaliador mais conhece ou aprecia. Variam também quanto ao seu nível de profundidade, refletindo, de certa forma, o que predomina em termos da produção dos programas.

As contribuições extraídas de dissertações, teses de doutoramento e teses de concurso de docência são mais numerosas do que as provenientes de pesquisas em andamento ou concluídas. Predominam também trabalhos que utilizam preferencialmente a literatura nacional. Poucos são aqueles que se reportam a uma bibliografia internacional.

Os aspectos citados revelam que a concepção da qual parto pressupõe um certo modelo de pesquisa e de pesquisador dos quais certos trabalhos inscritos estão mais próximos e outros mais distantes, o que me obriga, na prática, a flexibilizar o meu ponto de partida e a ter sempre em mente o suposto de que a minha forma de conceber a produção do conhecimento histórico não é a única, e embora possa me parecer a mais satisfatória, até o momento, pode não ser unanimemente partilhada ou mesmo compreendida por alguns dos meus pares dentro do GT-História da Educação.

Procedimentos de avaliação dos trabalhos de História da Educação

Utilizo os seguintes procedimentos de leitura dos trabalhos de história da educação. Inicialmente leio e anoto minhas primeiras impressões. Verifico, nessa leitura, se o autor atingiu os objetivos a que se propôs. Faço, em seguida, uma outra leitura me detendo na qualidade da argumentação e distinguindo se o autor define (ou não) com clareza o seu problema, realiza (ou não) interpretações plausíveis, apresenta (ou não) um texto inteligível e coerente. Elaboro, então, um parecer preliminar.

No caso de selecionar um número limitado de trabalhos, procedo a uma terceira leitura de natureza comparativa, criando uma espécie de escala de contraste, na qual procedo à distinção dos trabalhos que serão ou não aceitos. O que ilumina essa escala é a maior ou menor aproximação dos textos ao conjunto de concepções anteriormente mencionadas e que funciona como uma espécie de parâmetro de avaliação. Considero também, caso tenha as informações, se o trabalho já foi apresentado em outros fóruns, divulgado em livros ou periódicos, se é continuidade de pesquisa ou fruto de pesquisa financiada. Observo também o escôpo e a relevância do objeto.

A complicação não é com os trabalhos considerados excelentes ou insuficientes, mas com aqueles que estariam na fronteira entre o bom e o regular. Aí outros critérios interferem na decisão final. No caso do GT, o conhecimento da sua trajetória e a sensibilidade para necessidades e demandas que ele expressa podem ser acionadas. Tendo a resguardar a diversidade de temas e tratamentos, quando este critério não fere os objetivos do evento ou publicação que abrigará o trabalho.

Procuro redigir os pareceres de modo a ressaltar os aspectos positivos do trabalho, as contribuições, os problemas e as dificuldades que apresenta. Mesmo que não agrade ao autor, procuro elaborar a crítica sempre com a intenção de não desqualificá-lo, ironizá-lo ou desrespeitá-lo. Faço um grande investimento no sentido de apresentar, da forma mais clara possível, os motivos pelos quais um trabalho é considerado aceito ou não. Talvez valesse a pena esclarecer quais motivos me levam a recusar certos trabalhos. Isto ocorre quando, o autor:

- não atinge os objetivos aos quais ele mesmo se propôs;
- não demonstra a relevância do seu trabalho para a história da educação brasileira;
- não problematiza seu tema;
- não acrescenta algo de novo à problemática estudada;
- não utiliza as fontes já disponíveis;
- não desenvolve idéias que lançou ao longo do texto.

E, quando o trabalho:

- está autoreferido;



- está num nível preliminar de análise;
- está com uma discussão teórica insipiente;
- ignora qualquer diálogo com a historiografia sobre o seu tema;
- apresenta incoerências lógicas e hiatos na construção de pensamento.

Esses critérios de recusa, tanto quanto os de aceitação, que explicitarei neste texto não se pretendem um modelo, mas a publicização de uma prática. Não estou e nunca estive isenta de cometer injustiças nesse processo, apesar dos cuidados assumidos no encaminhamento das avaliações que realizo. Nem sempre também prevalece minha concepção de qualidade, quando os trabalhos avaliados incluem outras instâncias avaliadoras. Como membro do Comitê Científico, por exemplo, enviei os pareceres para a reunião que definiu a decisão final sobre cada trabalho já com a minha escala de prioridade. Nessa ocasião ainda não tinha o conhecimento do parecer dos consultores *ad-hoc*. De posse dos pareceres dos consultores *ad-hoc*, já na reunião do Comitê, procedi à sua leitura averiguando concordâncias e discordâncias. No último caso, os dois pareceres (o do consultor *ad-hoc* e o do membro do Comitê) vão para um outro membro do Comitê que dá o seu parecer conclusivo.

Em todo o processo de avaliação que inclui várias instâncias ocorrem alguns desacordos. Estes merecem uma discussão aprofundada, pois em alguns casos podem resvalar no abuso da crítica. Esta é uma questão nebulosa difícil de demonstrar e enfrentar, mas concreta e perturbadora quando as disputas entre instituições permanecem dissimuladas e fazem da crítica um instrumento que manipula dados e informações, um dogmatismo pelo avesso, onde o não dito tem mais força que o dito.

Se não escapo, como meus colegas, da subjetividade na avaliação dos trabalhos lidos, também é forçoso reconhecer que nossa arbitrariedade tem limites, aqueles fornecidos pela partilha das nossas formas de pensar e operar a pesquisa numa comunidade que define acordos e fronteiras entre o que é aceitável ou não, o que é considerado qualidade ou não. Portanto, as condutas valorizadas estão também condicionadas por códigos construídos nos processos de interlocução de produção do conhecimento. A crítica convive, o tempo todo, com a tensão da firme defesa de certos aportes teóricos escolhidos e nunca é demais lembrar que a autoridade da crítica provém da autocrítica, assim como a autoridade do avaliador advém não da sua imunidade, mas do fato de que também é avaliado.

Notas

- 1 Participei como membro eleito do Comitê Científico nos anos de 1992 e 1993 e como membro indicado do GT nos anos de 1999 e 2000.
- 2 A versão original deste texto foi lida e comentada por Ana Waleska Pollo de Mendonça, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Marta Teixeira Lopes, Lúcio Kreutz, José Gonçalves Gondra, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, Marta Maria Chagas de Carvalho e Marcos César de Freitas. A todos reitero meus agradecimentos embora seja exclusivamente minha a responsabilidade pelas idéias apresentadas.

Referências

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do Colégio Antonio Vieira, através de uma coleção de negativos em vidro dos anos vinte e trinta. 1999. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BARROS, Armando Martins de. A escola vai ao correio: os cartões-postais sobre educação pública no Distrito Federal do início do século. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa histórica**: retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação, modernidade e civilização**. Fontes e perspectivas de análise para a História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes; ROSA, Walquiria Miranda; SOUZA, Laurena Cristina Belo de. Fontes para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 73-90, mar./ago. 1999.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. Anexo – A mudança de critérios de avaliação dos programas de pós-graduação: subsídios para uma tomada de posição da área de educação. In: **ANPEd**. A avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPEd, 1999.

FERRARI, Alceu Ravanello. **Apresentação**. Caxambu, v. 2, n. 5, p. 5-27, out./dez. 1992 (Relatório da 15ª Reunião Anual da ANPEd, 13 a 17 de setembro de 1992).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 1996.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. Enciclopédia Einaudi – Memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 105-114, 1992.



LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 21-28, jul./set. 1990.

MATTOS, Ilmar Rohllof de. **O tempo saquarema**. A formação do Estado imperial. Rio de Janeiro: Access, 1994.

NUNES, Clarice (Org.) Diretrizes e bases da educação: o nacional e o regional na história da educação brasileira. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 10-14, 1989.

———. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 159-160, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n.5, p. 7-64, 1993.

NUNES, Clarice. Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo. **Série Documental**. Eventos (MEC/INEP), Brasília, n.6, p. 54-67, abr. 1995.

SANTOS, Paula Martini dos. Anais legislativos: possibilidades e limites dessa fonte de pesquisa para a história da educação. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 1995.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de; VIDAL, Diana Gonçalves. **A memória e a sombra**. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Clarice Nunes
Pesquisadora do CNPq
Profª Drª Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal Fluminense
Grupo de Pesquisa Das Políticas Públicas à História
e a Memória da Educação Fluminense
Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
E-mail | drcnunes@uol.com.br

Recebido 20 jun. 2005
Aceito 27 jun. 2005

A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional

The teaching formation in the actual context and the social representation of the teachers in the educational field

Elda Silva do Nascimento Melo

Moisés Domingos Sobrinho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A formação docente tem sido aplicada em formatos, tempos e espaços diversificados, compondo, assim, estatutos e propostas em diferentes níveis de qualificação. Através da Teoria das Representações Sociais busca-se desvelar como sentem e reagem os agentes envolvidos nesse processo, ou seja, os professores. Foi adotado, ainda, o conceito de campo educacional. Ambos são instrumentais teóricos que possibilitam a apreensão dos fenômenos sociais nos planos micro e macro. No percurso metodológico, utilizaram-se o Teste de Associação Livre de Palavras e a Entrevista Semi-Estruturada e, para o tratamento desses dados, o Software SPSS – Statistical Package for Social Sciences e a Análise de Conteúdo. A combinação dos conceitos, instrumentos e técnicas citados se deram no sentido de realizar-se uma reflexão de ordem qualitativa e quantitativa acerca do tema em questão. Palavras-chave: Formação Docente, Representação Social, Campo Educacional.

Abstract

The teaching formation has been applied in distinct formats, times and environments, thus composing statutes and proposals in different levels of qualification. Through the Social Representations Theories we try to reveal how the teachers involved in this process feel and react. We adopted the concept of educational field. Both are theoretical tools which enable to present the phenomena in the micro and macro perspectives. Methodologically we used the Free Word Association Test and the Semi-Structured Interview and, the software SPSS – Statistical Package for Social Sciences and the Content Analysis. The combination of the mentioned concepts, tools and techniques was gathered in order to undertake a reflection of qualitative and quantitative order about the theme in study.

Keywords: Teaching Formation, Social Representation, Educational Field.



Introdução

Em face das mudanças ocorridas no âmbito educacional e das enormes demandas intelectuais, políticas e tecnológicas a que o professor atualmente se viu obrigado a atender, esforços por parte do governo e daqueles que compõem a educação brasileira convergiram no sentido de inteirar o professor a respeito deste novo redimensionamento de sua própria prática. Nesse sentido, tornou-se imperativo a busca por uma formação mais adequada ao novo quadro delineado.

O autor Magela (1998) mostra como os projetos de formação, numa abordagem tipicamente técnico-instrumental, podem considerar o professor como mero transmissor de conhecimento, relegando uma série de saberes ligados à identidade e à experiência pessoal e profissional dos envolvidos. Da mesma forma, essas propostas podem reduzir-se a experiências de aperfeiçoamento e treinamento, isolando e individualizando momentos de aprender e tratando o professor como alguém apenas a ser adestrado. Também se postula iniciativas de “qualidade total”, em que predomina um esforço de “mudança de atitude”, muito próximo do que se faz atualmente em grandes empresas, no sentido de um apelo ao envolvimento emocional, positivo e criativo do empregado, sem que se questionem seus impasses cotidianos e concretos nas situações de trabalho.

Desse modo, tomando por base o termo formação docente como um processo abrangente que considera todos os aspectos do ser professor, buscamos, neste trabalho, através do conceito de campo educacional, compreender as lutas e conflitos pertinentes a este campo. (BOURDIEU, 1980). Além disso, foi escopo deste trabalho tentar identificar o núcleo das representações sociais. (MOSCIVICI, 1978) dos professores da rede pública de Natal/RN, acerca de sua própria formação. Para tanto, utilizamos a teoria do núcleo central, apresentada por Abric (1994), a qual permitiu o uso do Teste de Associação Livre de Palavras, instrumento bastante utilizado na apreensão das representações sociais por ser de fácil aplicação e dirimir possíveis interferências dos sujeitos quanto à manipulação dos dados.

Como já foi dito, este trabalho consiste em dar visibilidade às possíveis representações sociais dos professores da rede pública de Natal (RN) pertinente a sua formação, por meio da combinação de teorias, estratégias e

instrumentos utilizados, além de situar, de forma breve, o status da formação docente no âmbito educacional brasileiro.

1. De professor técnico a agente de transformação social

Ao longo da história, a educação brasileira passou por diferentes momentos. Várias tendências e correntes foram surgindo e delas foram jorrando idéias e novidades que, por vezes, coadunavam, outras vezes não. Cada um desses movimentos desempenhou papel importante na constituição do nosso atual modelo educativo. Portanto, não se pode negar as inúmeras contribuições que trouxeram, segundo cada perspectiva, um quadro de avanços ou retrocessos, na busca de uma educação universal. Nesse caminhar, tanto a formação quanto o papel do professor assumiram diferentes posturas à medida que transitavam pela educação brasileira, tendências, correntes e movimentos diversos. Após tantas tentativas de melhorar a educação no país através de novas formas de se pensar o ensino, na prática docente, subsistiu um certo sincretismo que expressa tanto a influência da pedagogia tradicional (aprender); quanto da moderna (aprender a aprender) e tecnicista (aprender a fazer). É nesse contexto que são vivenciados os desdobramentos da práxis educacional brasileira nos dias atuais.

A prática dos professores tem deixado de ser considerada neutra, passando a ser percebida como uma prática educativa transformadora. O paradigma atual é o de que a formação docente considere o professor em todas as suas dimensões, política, social, cultural, didático-pedagógica, levando-o a uma compreensão e reflexão de sua prática em um sentido mais holístico. A figura do educador surge em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos de 70.

Outra vertente que permeia as discussões é a que postula a não dissociação entre teoria e prática na formação do professor, na qual se questiona o papel das universidades, considerando que esta tem delegado à formação de professores uma posição secundária, tendo as prioridades concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral, considerados como exclusividade dos programas de pós-graduação. Esse



debate ganhou maiores proporções nos anos de 90 enfatizando-se, então, a figura do professor-pesquisador.

A discussão sobre a formação do professor tem assumido, ainda, outro caráter se deslocando da formação inicial para a continuada. É importante lembrar que essas modificações na concepção da formação de professores refletem diferentes formas de se conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. De mero transmissor de conhecimentos, postura “neutra”, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se atualmente, a visão do professor como profissional reflexivo, que realiza a ação-reflexão-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

1.1 O professor reflexivo: novos desafios para uma ação pedagógica ideológica e politicamente correta

A escola vive atualmente uma febre voltada para termos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transversalidade, dentre outros. De acordo com Morin,

113

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] A hiperespecialização impede de ver o global. [...] O retalhamento das disciplinas no ensino torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’ isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (MORIN, 2000, p. 32).

Diante desse fato, o autor propõe uma reforma do pensamento de cunho urgente na busca de uma sintonia com as aceleradas mudanças societárias atuais causadas pelas redescobertas científicas e pela informática. Porém, a ciência não pode tratar sozinha dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles.

Os estudos existentes que tratam sobre a educação fundamentada nos princípios tradicionais revelam que esse modelo apresenta problemas na consecução do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que haja mudanças nos sistemas e modalidades de ensino, para que os educadores incorporem as novas funções advindas das necessidades dos atuais sistemas educacionais.

Libâneo (1984) afirma que, tradicionalmente, a formação do professor preocupou-se, com três dimensões: o saber (domínio do conhecimento, do conteúdo) – o saber ser (características pessoais positivas do professor) – e o saber fazer (o método ou o como ensinar). Nessa perspectiva, o enfoque acentuado de qualquer dessas dimensões da prática docente pode fragmentar a ação pedagógica escolar, seja no âmbito técnico ou político. Concebe-se que o “saber”, o “saber ser” e o “saber fazer” devem caminhar juntos, sem perder de vista o processo educacional como um todo.

Nesse caso, torna-se muito importante que o professor seja competente, compromissado e que, portanto, não permaneça, apenas, na divulgação reprodutivista de “conteúdos curriculares”, de “modismos de última teoria e conceitos elaborados”, mas que procure adequá-los à realidade e às necessidades de seu cotidiano e de seus alunos em seus locais de vivência. Ainda nessa linha de discussão, o mesmo autor diz que, ao se pensar no compromisso filosófico do docente, é preciso também pensar no significado do ato de ensinar e de aprender.

Isso corresponde a pensar nas relações como sujeito e objeto, teoria e prática, ou seja, que, no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno devem se constituir em sujeitos e não objetos, em que teoria, prática e realidade não se desvinculem. É de fundamental importância que o professor seja possuidor de uma formação adequada, de informações atualizadas, de um contato íntimo e permanente com a pesquisa. É preciso também, que seja capaz de uma reflexão crítica que o leve ao discernimento sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar e da necessidade de capacitação. Para tanto, é preciso abrir-se às inovações, sabendo conduzir, dentre outros, o seu papel de orientador e mediador no processo de ensino-aprendizagem, procurando desenvolver o ensino dos conteúdos de forma a torná-los mais atraentes e relacioná-los à realidade vigente.



2. As políticas de formação de professores e suas implicações para a prática docente

Ao longo de sua história, a educação brasileira passou por inúmeras transformações, porém, a partir de 1990, essas mudanças apresentaram-se mais significativamente em função das estratégias governamentais adotadas no País, cujo objetivo era resgatar a qualidade da educação, minimizando os índices de evasão, repetência e analfabetismo.

Em 1990, realizou-se em Jontien, na Tailândia, a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde foi apresentada a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, nesse documento os organismos internacionais – Banco Mundial, UNESCO – impunham critérios para financiar as tão necessárias políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Com base na declaração citada, fazia parte do acordo a elaboração de um plano de ação para a década visando à elevação do nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No Brasil, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

Uma das exigências feitas pelos organismos internacionais visando à redução dos custos com a educação foi a descentralização. Assim, foi concedido às escolas autonomia financeira, administrativa e pedagógica e o governo transferiu para as unidades federadas e a sociedade civil a administração do ensino público.

Pautado nessa política de descentralização, muitos outros planos, projetos, leis e decretos foram sancionados, no sentido de universalizar o ensino fundamental, baixando os índices de evasão e repetência; erradicar o analfabetismo; reestruturar a carreira docente; e descentralizar a responsabilidade do Estado com a educação.

Em 1996, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, que institui a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esse Fundo pretende, como princípio básico, desenvolver o ensino fundamental, bem como qualificar docentes e melhorar sua remuneração. Essa Lei trouxe consigo significativas mudanças, já que, em seus 92

artigos, traz modificações em todos os níveis dispendo sobre a organização da Educação Básica – Ensino Infantil, Fundamental e Médio – e sobre a Educação Superior. Trata, ainda, das modalidades de ensino; dos profissionais da educação; da gestão e financiamento da educação. Além disso, institui a “Década da Educação”, cuja finalidade é elevar a qualidade da educação brasileira em todos os seus âmbitos e modalidades nos próximos dez anos (1997-2007) através de ações enérgicas.

Ainda com base na Lei nº 9.394 de 1996, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com vistas a articular União, Estados, Distrito Federal e Municípios, possibilitando que os estabelecimentos de ensino dispusessem de referenciais que norteassem o processo de ensino aprendizagem.

Por determinação dessa LDB, foi elaborado, pelo CNE, o Plano Nacional de Educação, que determina as metas, diretrizes e objetivos a serem alcançados durante a “Década da Educação.”

As iniciativas do CNE voltadas para o setor de educação fundamental especificam várias metas a serem apoiadas pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que incluem: o aumento do número de graduados em 70%, o que exigirá a redução anual de 5% nas taxas de repetência e abandono; a melhoria do desempenho do aluno, de acordo com os padrões do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a eliminação da categoria de professores sem certificado; a definição dos padrões mínimos de funcionamento; a garantia de que as novas escolas estarão dentro desses padrões mínimos de funcionamento; uma maior participação da comunidade na educação; e a promoção da autonomia da escola. Em resumo, essas questões que estão no âmago do desenho do FUNDESCOLA foram tomadas como padrão do governo federal por serem consideradas as mais urgentes para a melhoria da educação brasileira.

Nesse contexto, a década de 1990 fez eclodir diversas mudanças que se estenderam desde as políticas educacionais implantadas pelo governo, até a natural exigência de qualificação imposta por uma sociedade dinâmica que tem como pilar uma economia pautada no capitalismo, o qual reclama constante aperfeiçoamento da mão de obra do trabalhador, sob pena de relegá-lo a posições subalternas ou mesmo excluí-lo completamente.



Para explicitar o novo contexto para o qual a educação deveria se adequar, o Estado brasileiro, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), como afirma Kuenzer (1998), delegou a um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, a tarefa de elaborar pareceres e parâmetros curriculares para a educação básica, cuja concepção de educação e de escola deveria orientar os processos de formação de professores.

2.1 A relação legalidade X prática docente no contexto educacional

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores passa por uma séria crise, retratada pelo descrédito da sociedade no sistema formal de ensino em todos os níveis, impondo-se como necessária, à superação desses obstáculos e conflitos de ordem individual, profissional e social. No entanto, é necessário compreender como os professores têm assimilado essa necessidade de modificar sua prática em virtude não só das leis, mas como já foi reiterado, em função da própria demanda societária, que vive um conturbado processo de globalização, bem como do avanço das novas tecnologias e do surgimento de novas e atualizadas formas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o professor se vê coagido a mudar sua prática para acompanhar as novidades que, ao ocorrerem numa perspectiva global, atingem também seu cotidiano na sala de aula. Porém, mudanças em direção a essa adequação envolvem uma série de investimentos: por parte dos professores, em estudos; por parte dos órgãos oficiais, na elaboração de projetos de ressocialização do professor e de formação continuada do docente; e, por parte do Estado, na captação e alocação dos recursos financeiros e humanos.

A introdução de inovações pedagógicas tem sido uma prática recorrente, o mesmo acontece na busca de reformas para o aperfeiçoamento do ensino e da formação dos professores. Esse processo, envolvendo mudanças programadas institucionalmente, é sempre acompanhado de um conjunto complexo de dificuldades, nem sempre claras aos professores. Quando sugeridas mudanças neste campo, ocorrem resistências e dificuldades na apropriação dos novos conceitos pelos professores, não por conformismo

aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que influenciam a mudança de sua ação. Assim, o professor se vê envolvido em uma trama que exigirá novas competências, novos caminhos, um novo repensar e a consciência sobre os objetivos de sua própria formação.

Esse arcabouço de inovações que vem ocorrendo no âmbito educacional requer do professor uma tomada de consciência acerca de seu papel nesse processo e, especialmente, a compreensão de como a formação docente pode auxiliá-lo diante deste cenário. É essa visão da formação que tentamos captar através da teoria das representações sociais.

3. A formação docente prescrita da dimensão macro à dimensão micro

O momento de transição pelo qual passa a educação demanda a construção de uma nova pedagogia, e, portanto, de um outro perfil de professor. Esse professor deve estar em sintonia com as demandas políticas, econômicas e sociais que permeiam, atualmente, o processo de formação. É nesse contexto que são forjadas as correlações de força tecidas no que Bourdieu (1983) vai denominar de campo, nesse caso específico, no campo educacional.

3.1. As práticas sociais engendradas no Campo Educacional: a dimensão macro

Na visão de Bourdieu (1983), as práticas sociais estão inseridas um espaço social estruturado a partir de posições de poder e trocas simbólicas que independem dos ocupantes dessas posições. Nesse sentido, o campo é o palco em que se desenrolam as inúmeras relações que constituem a estrutura social.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação {situs} atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de



capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc). (BOURDIEU, 1992, p. 60).

Desse modo, para que se tornem possíveis as relações sociais – ou, nos termos de Bourdieu (BOURDIEU, 1980, p. 89), “se dê o jogo” é preciso que haja um motivo, um “objeto de desejo” que motive os indivíduos e os leve “a respeitar as regras” desse “campo.” Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. Na estrutura do campo, os grupos aí dominantes são obrigados a um trabalho permanente de convencimento ideológico para manter a sua hegemonia, ao mesmo tempo em que enfrentam as resistências dos que se lhes opõem.

De acordo com esse autor, os agentes envolvidos num determinado campo possuem, pois, um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo o que está ligado à própria existência do campo. Isso leva à construção de uma cumplicidade objetiva que permanece subjacente a todos os conflitos e antagonismos existentes. As lutas dentro de um campo pressupõem um acordo entre os antagonistas a propósito do que merece ser objeto de disputa, embora isso seja esquecido nas evidências do processo.

Como em qualquer outro campo, o educacional também permitirá a ocorrência de correlação de forças. De acordo com Pereira (2003), campo educacional,

É um espaço estruturado de relações objetivas mediante as quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo, [...] possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social. Está dotado de mecanismos internos por meio dos quais, segundo uma lógica específica, os agentes a ele vinculados obtêm lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, recebem prêmios, lutam, concorrem, completam-se, coagem uns com os outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não. (PEREIRA, 2003, p. 72).

Nessa perspectiva, a correlação de forças existentes no campo educacional também dependerá das Representações Sociais construídas por seus agentes.

3.2 A teoria das Representações Sociais: a dimensão micro

Segundo Jodelet (2001), toda representação define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos, conceitos e imagens criados por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas.

A representação social é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social, é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for buscada a história individual relacionada à história da sociedade a qual o indivíduo pertence. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (1978) reconhece a representação social como,

Um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido. (MOSCOVICI, 1978, p. 31).

Distingue a representação social de opinião, atitude e imagem, que são formas mais simples de expressão, e que estão fora das intenções dos indivíduos. Isto é, alguém pode expressar uma opinião pela imposição social, o que não significa que incorpore o discurso à prática social.

As representações sociais, na ótica da psicologia social, constituem uma forma de conhecimento prático – o saber do senso comum – que tem dupla função: estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se em seu mundo material e social e dominá-lo; e possibilitar a comunicação entre os membros de um determinado grupo. (SPINK, 1993, p. 42).



Nesse contexto, segundo Bourdieu (1992), eclodem os conflitos simbólicos que visam impor uma visão do mundo de acordo com os interesses dos agentes. O autor acrescenta que:

As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem tomar duas formas diferentes. Do lado objetivo, pode-se agir por ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a fazer ver e valer certas realidades. [...] Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e de apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação: as categorias de percepção, os sistemas de classificação. (BOURDIEU, 1992, p. 85).

Essa percepção pode se dar a partir dos processos constitutivos da representação social, os quais Moscovici denominou de objetivação e ancoragem. Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado. É transformar o que é estranho em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes. Assim, o novo objeto da representação ganha sentido porque o que é comum ao grupo permite compartilhar comunicação e influenciar a ação.

Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Objetivação é o processo através do qual se cristaliza uma representação: noções abstratas são transformadas em imagens cujo conteúdo interno após descontextualizar-se forma um núcleo figurativo para, por fim, transformar as imagens em elementos da realidade. Importante também é salientar que, para qualificar uma representação como social, é preciso definir o agente que a produz e enfatizar que a representação tem como função contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Jodelet (2001) acrescenta que a representação social é o ponto de intersecção do psicológico e do social. Constitui-se a partir das experiências, dos conhecimentos, informações e modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, através da tradição, educação e comunicação social.

Na tentativa de vislumbrar como os professores compreendem seu papel diante desse quadro macro, de lutas simbólicas que envolvem sua formação, bem como seus conflitos, angústias e percepções dentro do grupo

ou comunidade aos quais pertencem é que buscamos o cerne de suas representações, ou seja, o núcleo central das representações sociais.

Na perspectiva teórica que propõe Abric, a representação social se define por componentes de conteúdo e de organização desse conteúdo, para serem pesquisados. Essa organização repousa sobre uma hierarquia entre elementos determinantes, “o núcleo central” da representação. O estudo da representação necessita de um método que possa fazer emergir os elementos constitutivos da representação, e também conhecer a organização desses elementos e delimitá-los.

Jean-Claude Abric elaborou a Teoria do Núcleo Central, a título de complementação à teoria de Moscovici. Suas proposições básicas indicam que a representação social possui uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que a compõem e se estruturam em torno de um núcleo central, constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado. Como Núcleo Central compreende-se “[...] um subconjunto da representação, composta de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente.” (ABRIC, 1994, p. 67).

Na Teoria do Núcleo Central são apontadas duas funções: uma geradora – definida por Abric como o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. Através dele os elementos ganham sentido; e outra organizadora – determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação, funcionando como elemento unificador e estabilizador da representação.

De acordo com os estudos de Abric, o Núcleo Central é determinado em parte pela natureza do objeto representado, e, em parte, pela relação que o sujeito ou grupo mantém com tal objeto. Ele é também definidor da homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva. O autor afirma, ainda, que o Núcleo Central é estabelecido pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas.

Buscando captar o núcleo central das representações sociais, bem como dar conta do trânsito entre a dimensão macro e a dimensão micro do pensamento docente realizamos a dimensão empírica deste trabalho.



4. Considerações metodológicas da investigação

O campo das representações sociais de acordo com Sá (1992, p. 99) “[...] pela natureza dos fenômenos que estuda, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana, repousa firmemente sobre as atividades de pesquisa empírica.” Portanto, no sentido de analisarmos do ponto de vista empírico, como é apreendido, objetivado e ancorado o núcleo central das Representações Sociais acerca da formação docente pelos próprios agentes, aqui representados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Natal/RN, buscamos evidenciar os principais conflitos e tensões que permeiam o campo educacional através de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, dimensões que colocam em evidência a saliência e conexidade dos elementos da representação social.

4.1 Caracterização dos sujeitos

A dimensão prática deste trabalho foi realizada no primeiro semestre do ano de 2004, em lugares de grande concentração dos sujeitos como o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e a Semana de Formação Continuada das Escolas Públicas Municipais de Natal. Esses dois locais foram escolhidos por se tratarem de campos, eminentemente heterogêneos, compostos por professores de diversas escolas, situadas em várias zonas diferentes da cidade, o que confere à amostra um caráter aleatório na escolha dos sujeitos, tornando a pesquisa mais representativa em face da diversidade da população pesquisada.

Nossa amostra constitui-se de um total de 120 sujeitos. Para a constituição de nossa amostra, utilizamos um estudo estatístico que nos levou a adotar a técnica da Amostragem Aleatória Simples. (BARBETTA, 2001).

Ao efetivarmos a caracterização dos nossos sujeitos, arrolamos três variáveis que, ao nosso ver, dariam indícios acerca de seus perfis. Essas variáveis estão relacionadas ao sexo, à idade e ao tempo de serviço destes.

Os sujeitos pesquisados são, na sua grande maioria, mulheres que possuem entre 33 e 39 anos de idade, com uma média de 13 anos de tempo de serviço.

4.2 Caracterização dos instrumentos

A primeira etapa teve como objetivo coletar os dados para nossa investigação, e consistiu na aplicação de um questionário, dividido em três partes. Na primeira parte, o sujeito deveria preencher informações pessoais como: sexo, idade, tempo de serviço e local onde leciona.

Na segunda parte do questionário, encontra-se o teste de associação livre de palavras que consiste em um espaço para preenchimento das palavras citadas pelo sujeito, relacionadas a um termo indutor, seguido de uma ordenação destas. Esse é o momento em que ocorre a associação livre de palavras. Segundo Abric (1994), é uma técnica que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam em determinadas populações. Busca detectar o núcleo central de uma representação, ou seja, o elemento fundamental. Tem sido utilizada com frequência nas pesquisas em representações sociais e é um instrumento que permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

124 A terceira e última parte do questionário propicia ao sujeito um trabalho cognitivo de analisar, comparar e justificar a palavra mais significativa, por ele citada em relação ao termo indutor. Nesse momento, o sujeito tem a oportunidade de realizar uma reflexão acerca do seu próprio pensamento, podendo reelaborar, enriquecer e moldar suas concepções.

Para realização de uma análise objetiva dos dados, ou seja, da sua dimensão mais quantitativa, submetemos o material coletado no teste de associação livre de palavras ao tratamento estatístico permitido pelo programa computacional Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Esse programa constitui-se em um software utilizado na realização de análises estatísticas que propicia o processamento de dados, num ambiente gráfico. Oferece estudos de processo analítico como: planejamento; acessibilidade; gerenciamento e preparação de dados; análise; relatório e disponibilização.



4.3 Apresentação dos resultados – o teste de associação livre de palavras

A primeira fase de nosso trabalho consistiu em tratar os dados coletados. Abarcando as informações referentes aos 120 sujeitos, contabilizamos o total de evocações, efetuamos uma categorização destas e, por fim, calculamos a frequência média de evocações por categorias.

Ao analisarmos os dados dos sujeitos referentes às suas evocações, chegamos aos números demonstrados na tabela 01, a seguir.

Tabela 01 – Tabela de evocações dos sujeitos

Sujeitos	
1 – Número total de sujeitos	120
2 – Número total de evocações*	360
3 – Número de palavras diferentes evocadas	116
4 – Número de categorias semânticas	12
5 – Frequência média de evocação/categoria	30

* Incluídas as repetições

Após categorização das evocações feitas pelos sujeitos, passamos ao cálculo da Ordem Média de Evocações (OME), conforme proposta por Vêrges (1999). Na tabela 02, explicitamos as categorias construídas para as evocações dos sujeitos, acompanhadas de suas respectivas OME.



Tabela 02 – Categorias constituídas em função das palavras evocadas pelos sujeitos

	Categorias	1ª Palavra	2ª Palavra	3ª Palavra	Evocações	OME
1	Qualificação	31	24	19	74	1,84
2	Profissionalismo	15	18	16	49	2,02
3	Conhecimento	20	19	7	46	1,72
4	Necessidades	13	15	13	41	2,00
5	Eficiência	12	7	11	30	1,97
6	Afetividade	5	9	8	22	2,14
7	Avaliação	5	8	8	21	2,14
8	Transformação	4	6	10	20	2,30
9	Interação	2	3	8	13	2,46
10	Prática	1	2	1	4	2,00
11	Autonomia	0	0	3	3	3,00
12	Educador	1	1	1	3	2,00
	Total	120	120	120	360	25,39

126

A OME, como vimos, é calculada em função da ordem média das evocações dos sujeitos, associada à frequência, e tem a função de viabilizar a apreensão do núcleo central das representações sociais.

De acordo com Abric (1994), a Teoria do Núcleo Central está focada nos processos sócio-cognitivos e busca identificar as estruturas representacionais, procurando entender a constituição das representações sociais, seu conteúdo e estrutura, para compreender seu funcionamento.

Buscando a apreensão do núcleo central das representações sociais, a partir dos resultados adquiridos por meio do teste de associação livre de palavras, procedemos à categorização das evocações dos sujeitos referentes à expressão 'formação docente', calculamos a OME e a frequência das categorias, obtendo os seguintes dados. (Figura 01).



Figura 1 – Elementos da representação dos sujeitos sobre “formação docente” em função da frequência e da ordem média de evocação

		Ordem Média de Evocação	
		Inferior a 2,12	Superior a 2,12
F R E Q U E N C I A S	Acima ou igual a 30 evocações	74 – Qualificação (1,84)	
		60 – Conhecimento (1,78)	
		56 – Necessidade (2,07)	
		48 – Profissionalismo (2,00)	
		31 – Eficiência (2,00)	
	Abaixo de 30 evocações	05 – Prática (1,50)	23 – Afetividade (2,17)
		03 – Educador (2,00)	22 – Avaliação (2,18)
			21 – Transformação (2,24)
			14 – Interação (2,50)
			03 – Autonomia (3,00)

Nº total de evocações: 360

Nº sujeitos: 120

Nº total de palavras diferentes: 116

Nº palavras por sujeito: 3

Uma das formas desenvolvidas para a apreensão do núcleo central criada por Vergès (1999) busca evidenciar “a saliência” dos elementos de uma representação social. Portanto, apresenta as categorias constituídas a partir das evocações dos sujeitos, divididas em quadrantes. O quadrante superior esquerdo indicará o núcleo central das representações sociais dos sujeitos, pois apresentam uma grande frequência e uma OME baixa. Aí estarão os elementos mais estáveis de uma representação social, assegurando sua continuidade mesmo em contextos móveis. Sendo composto por elementos determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, o núcleo central caracteriza-se por ser mais resistente a mudanças, já que é coletivamente partilhado.

O quadrante superior direito indicará as categorias localizadas mais próximas ao núcleo central, no entanto já compõem os elementos intermediários – os quais chamaremos de elementos intermediários 1. O quadrante inferior esquerdo também é composto por elementos intermediários – que chamaremos de elementos intermediários 2, porém se encontram um pouco mais afastados do núcleo central. Finalmente, o quadrante inferior direito é consti-

tuído dos elementos que mais se distanciam do núcleo central, os elementos periféricos, sendo mais suscetíveis a mudanças e podem funcionar como defesa do núcleo central, pois as representações começam a ser modificadas a partir desses elementos, que podem abrigar possíveis contradições.

5. Análise dos resultados: uma representação social da formação docente

A formação docente pode ser entendida de várias formas, baseada em diferentes modelos, de acordo com diversas concepções. De acordo com Pedroso (2004), é entendida como um processo abrangente que se efetiva desde a formação inicial e se estende por todo o exercício da profissão. É um procedimento que aprimora o sujeito da ação docente, ou seja, o professor, possibilitando que os alunos e o próprio sistema de ensino sejam beneficiados com uma educação de qualidade.

Portanto, à luz das definições e reflexões citadas por Pedroso buscaremos compreender como os sujeitos de nossa pesquisa têm compreendido a formação docente, ou seja, queremos desvendar como têm se estabelecido suas representações acerca das questões referentes à formação docente.

128

5.1 O núcleo central das representações sociais construídas pelos docentes da rede pública de Natal (RN)

As representações resultam de processos a que os indivíduos são submetidos no decorrer de sua existência, levando-os à sua inserção na sociedade pela interiorização, apreensão ou interpretação imediata de acontecimentos objetivos dotados de significação, os quais são reelaborados, passando a ter um sentido para o sujeito pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Dessa forma, vinculam-se à visão de mundo e às suas relações com outras representações que incluem conhecimentos teóricos, conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos, valores, crenças, opiniões, ideologias, regras.

Quando compartilhadas por um grupo, essas representações tornam-se sociais. Conforme Abric (1994, p. 20), “[...], nesses processos de



percepção social aparecem, portanto, elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permite colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos.”

Nessa perspectiva, queremos analisar os elementos integrantes do núcleo central das representações sociais dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Natal/RN, acerca do termo formação docente.

Para os sujeitos pesquisados, os elementos que constituem o núcleo central de suas representações foram os itens: **qualificação, necessidade, profissionalismo, conhecimento e eficiência.**

○ item **qualificação** foi mais representativo com 74 evocações. Assim, percebe-se que há uma forte indicação de que a representação que o professor tem da formação docente está voltada para o saber fazer, ou seja, a formação deve buscar, fundamentalmente, instrumentalizar o professor para a sua prática. Talvez o contexto em que estão inseridos possa explicar um pouco como foi construída essa possível representação.

Não é de hoje que se debate e combate a dissociação entre a teoria e a prática. Os professores que passam pela formação inicial, geralmente, criam a expectativa de que, ao se formarem, sairão munidos dos instrumentos necessários para exercer sua prática, o que não acontece. A expectativa é, então, repassada aos cursos de formação continuada, oferecidos pelas instituições a que pertencem. A busca do professor continua e, muitas vezes, a frustração é o que lhe resta, já que não há receitas para o cotidiano da sala de aula, considerando que há uma heterogeneidade absurda entre as turmas e até mesmo em uma própria turma.

Os cursos de “atualização” oferecidos pelas instituições de ensino buscam fazer a sua parte promovendo palestras com teóricos famosos; dando acesso aos documentos elaborados pelo governo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta seria a de tornar-se uma referência flexível ao trabalho do professor, o qual seria desenvolvido a partir da realidade e problemática da sua comunidade. Um exemplo disto é a *Semana de Formação Continuada*, oferecida aos professores da rede pública, que, ao final, fazem jus a um certificado por sua participação. No entanto, a reclamação é geral e continuam a repetir que “na sala de aula, a teoria na prática é outra.” Então o que fazer?

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a reflexão se constitui no cerne dos discursos que orientam a formação docente nos dias atuais. A reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional, há uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas.

A reflexão como estratégia formativa caracterizada por Schön (2000) aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. Ainda de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, os cursos de formação devem lançar mão da teoria, cujo papel será fundamental em sua relação dialética com a prática, a qual se torna mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

130 Outro elemento considerado central nas representações sociais dos professores foi o item **profissionalismo**. Os professores estão cada dia mais politizados e exigindo seu status de profissional.

Barriga e Espinosa (2001) reconhecem o trabalho do professor como profissional por sua ênfase intelectual, com regras claras de trabalho, com mecanismos concretos de ingresso à profissão e com um corpo de conhecimentos específicos. Para Enguita (2001), a profissionalização é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. No entanto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ressaltam que é necessário para os professores, uma nova visão de profissionalização, considerando-se a natureza social e educativa do trabalho. “[...] o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber [...]”. Nessa perspectiva, os autores afirmam ainda que:



○ processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do 'paradigma dominante' baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar 'um paradigma emergente', ou da 'profissionalização', no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50-51).

○ item **conhecimento** apresenta, também, uma grande centralidade nas representações dos professores. ○ que denota que têm incorporado o discurso que lhes é dirigido, o qual atribui exclusivamente à competência do professor e à sistemática de trabalho pautado nos seus conhecimentos, o sucesso ou o fracasso dos alunos. Essa colocação, que pressupõe uma forte autonomia docente na consecução dos objetivos escolares, é contestada por Sacristán (2002) e de certa forma por Perrenoud (2000). Esses autores, embora enfatizem a necessidade de uma formação docente de bases científicas que garanta competência teórica ao professor, considera o magistério uma "profissão complexa." Nesse tipo de profissão, que lida com pessoas, as margens de erro e de insucesso devem ser consideradas constitutivas.

A profissão docente não é mero campo de aplicação da investigação científica. A sua competência envolve conhecimentos científicos, mas também um "saber-fazer" criado pelos sujeitos individualmente, que articula da forma mais produtiva possível conhecimentos científicos com os conhecimentos intuitivos, necessários ao enfrentamento dos conflitos e contradições inter e intrapessoais. São competências teórico-práticas interdependentes e inseparáveis, decorrentes do uso de esquemas de ação que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento, planejamento e comunicação.

Percebe-se que o professor, na atual conjuntura, tem se cobrado muito, ele quer ser cidadão, ser competente, possuir as habilidades necessárias à consecução de sua prática, ser pesquisador, ser reflexivo dentre tantas outras características que lhe tem sido exigidas. É nesse sentido que surge o item **necessidade**. Há uma corrida em busca da aquisição de todos os pressupostos, paradigmas, teorias, enfim, de tudo que surge, muitas vezes até como "modismo", mas que, na cabeça do professor, representará a modernidade de sua ação docente, a garantia de emprego, a sintonia com o que é novo.

Essa situação nos leva a constatar que o professor tem sido alvo de inúmeras mudanças, das quais, geralmente, nem tem tempo para refletir e se apropriar do impacto que vão causar. Porém, existe a necessidade de acompanhar tais mudanças. Nesse processo, podem ocorrer contradições que somente uma teoria do senso comum como a Teoria das Representações Sociais dá conta. Uma dessas contradições pode ser verificada pela presença do item **eficiência** no núcleo central das representações sociais dos sujeitos pesquisados. Ao evocar termos como desempenho, eficácia e eficiência, os professores remontam ao tecnicismo, a partir do qual se buscava obter um ensino de qualidade voltado para a eficiência e eficácia em detrimento do pensamento crítico e cidadão tão amplamente divulgado atualmente.

Analisando esses itens, percebemos como a representação de formação docente pode adquirir diversas dimensões. Vale ressaltar que estamos analisando somente seus elementos centrais. O Núcleo Central, de acordo com Abric, é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas.

132 Nesse sentido, as reflexões a respeito de representação social levam a concluir que o ser humano, objeto e sujeito da história, desenvolve-se através de processo de comunicação, onde a representação social, dinamicamente, estrutura e é estruturada. E, para analisar as representações que um indivíduo tem do mundo onde vive, ou viveu, é necessário captar a visão que tem de seu mundo, sabendo que tal visão dependerá do lugar ocupado por si em relação aos outros. Essa relação não é apenas objetiva, mas também subjetiva, na qual um se confronta com o outro e, ao mesmo tempo, com a imagem que elabora do outro.

Considerando tais assertivas e o caminho metodológico percorrido, podemos afirmar que há fortes indícios da existência de uma representação social pautada nos elementos do núcleo central, verificados por meio das técnicas e instrumentos utilizados na consecução desta pesquisa, fundamentalmente pelo fato de o quadrante superior direito que representa os elementos intermediários da representação social se apresentar vazio, o que torna os elementos do núcleo central isolados dos demais. No entanto, nos limitamos a apontar para uma possível existência de tais representações por acreditarmos que seria necessário um arcabouço maior de meios e um espaço maior



de discussão para afirmarmos a real existência de uma representação social dos professores da rede pública de Natal (RN).

6. Considerações finais

○ momento de transição, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país. Torna-se, portanto, urgente à construção de novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação de um cidadão que enfrente os desafios inerentes a um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, no sentido de formar profissionais para o exercício pleno de sua cidadania. Para tanto, é premente que o professor tenha clareza de seu papel diante das mudanças e das permanências, bem como das representações que permeiam esse processo de transição. Já que, conforme Abric (1994), uma ação de informação é capaz de transformar uma representação social.

○ contexto atual também faz com que os sujeitos aspirem a transformações, porém as novas propostas devem vir acompanhadas de mudanças nas regulações, nas condições objetivas, com uma proposta de formação do professor propiciadora de simulações de situações práticas, que mobilizem saberes teóricos e práticos e muita reflexão. É necessário que esse profissional exercite com entusiasmo e confiança os conhecimentos adquiridos em cursos, seminários, palestras, neles imprimindo a sua marca pessoal e adaptando-os a sua realidade. É através da ousadia de experimentar o novo e da disposição em enfrentar o desconhecido que o profissional estará construindo a sua competência pedagógica. Portanto, o professor deve ser não somente um consumidor de conhecimentos produzidos, mas um produtor que constrói, desconstrói e reconstrói seus saberes, em consonância com outros saberes já produzidos, desenvolvendo uma prática refletida, sintonizada com os desafios dos novos tempos, em detrimento do uso de receitas ou manuais.

Referências

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 4 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BARRIGA, Angél Dias; ESPINOSA, Catalina Inclán. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 25, p. 17-43, jan./abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **Questions de sociologie**. Paris: Minit, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **O sentido da educação para os educadores**: capital simbólico e campo educacional no RN. Natal: DEPED/UFRN, 1997/1998.

_____. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana (Org.) **O fio que une as pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

ENGUIA, Mariano Fernandez. Igualdad, equidad, solidaridad. In: COMPANÉ, Antonio Sipán. (Org.). **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Espanha: Mira Editores, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.



KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1987. p. 19-44.

_____.MAGELA, Geraldo. Cidadania, gestão da educação e globalização. **Revista Editorial**, Porto Alegre, v. 23, n 1, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista/ed231.html>> Acesso em: 31 mar. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PEDROSO, Jussiane Inez Sansana. **A formação docente**. Unicampo. 2004. Disponível em: <http://www.camporeal.edu.br/main/coord_pedagogica/coord_01.htm> Acesso em: 15 abr. 2005.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. A força das afinidades: um estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206, p. 67-78, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão Pedagógicas. Tradução Artmed Editora. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: o novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VERGÈS, Pierre. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provence: Manuel d'utilisateur, 1999.



Elda Silva do Nascimento Melo
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | eldamelo@ufrnet.br

Moisés Domingos Sobrinho
Prof. Dr. do Depto. e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN
Coordenador da Secretaria de Educação Média
e Tecnológica – SEMTEC/MEC
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | moises.sobrinho@mec.gov.br

Recebido 29 jun. 2005

Aceito 08 set. 2005



O construtivismo nos anúncios publicitários: um jogo de imagens a serviço do consumo

The constructivism in advertisements: a game of images to the service of consumption

Cleânia de Sales Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal do Piauí
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho analisa o discurso construtivista veiculado pela mídia, no âmbito da publicidade, devido a enorme presença desta teoria nos anúncios de escolas e empresas encarregadas de vender produtos e serviços. Considerando que a publicidade trabalha com imagens e modelos sociais, buscamos verificar as imagens de construtivismo veiculadas nos textos publicitários. O material, extraído da Internet, foi analisado através dos postulados da publicidade e do modelo de análise de conteúdo elaborado por Moscovici. Os resultados mostram o construtivismo como alvo para a publicidade que, objetivando vender produtos e serviços, utiliza a imagem positiva que esta teoria assumiu no contexto social, fazendo-a atrativo nas suas mensagens, e realimenta esta imagem, atribuindo-lhe um caráter sedutor e o status de solução para os problemas da educação e da sociedade.

Palavras-chave: Imagens, Construtivismo, Textos Publicitários, Internet.

Abstract

This work analyses the constructivist speech produced by the media in the advertisement scope due to the enormous presence of this theory in the schools and companies announcements in order to sell products and services. Considering the images and social models in the advertising field, we tried to check the images of constructivism spread in advertising texts. The material extracted from the Internet was analyzed through the advertising postulates and analysis model of elaborated content by Moscovici. The results showed that constructivism became a target for advertising that, aiming to sell its products and services, uses the positive image which this theory assumed in the social context, making it attractive to its messages, and the feedbacks of the image, attributing it a seductive character and a solution status to the education problems and the society.

Keywords: Images, Constructivism, Advertising Texts, Internet.

A teoria construtivista, desde a década de 80, tem ocupado um lugar considerável em nossa sociedade, sendo referência nas reformas educativas, na teorização educacional, nas práticas pedagógicas docentes, nas conversas informais dos professores e outros profissionais da área, na forma dos pais ensinar os filhos, nos discursos publicitários de escolas e empresas de assessoria, nas publicações de livros, revistas, etc. A sua presença é tão marcante em diversos contextos sociais que se tornou um fundamental objeto de estudo para se compreender como uma teoria científica se converte para o domínio comum, como a população a representa, que imagem é feita dela e por que viés.

A transposição dos conhecimentos científicos para o senso comum, é feita por diferentes tipos de divulgadores: jornalistas, professores, propagandistas, políticos, comentaristas, etc, através dos diversos meios de comunicação, entre eles, o meio de comunicação midiático. Neste processo, segundo Moscovici (2003, p. 29), as informações vão sendo alteradas, visto que eles traduzem-nas, interpretam-nas, filtram-nas com base nas normas e nos valores dominantes, mudando os sentidos das palavras, o seu uso e a frequência de uso, dando origem às imagens e aos vocabulários sociais e construindo “[...] uma fala bem feita para ser escutada, trocada e fixada na prosa do mundo.”

138

A maneira como a teoria construtivista tem ganhado espaço na mídia brasileira e as imagens que ela veicula a respeito têm merecido nossa atenção e apontam a necessidade de um estudo sobre a temática, tendo em vista que a comunicação midiática, conforme explica Moscovici, é portadora e formadora de representações e, como tal, interfere diretamente na conduta dos indivíduos, formando opiniões, provocando atitudes e forjando estereótipos.

Deste modo, sendo o construtivismo uma teoria educacional, as imagens e representações sociais deste referencial veiculadas pela mídia vão contribuir para a formação das opiniões, das atitudes, dos estereótipos das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, no processo educativo: alunos, pais de alunos, coordenadores e, em especial, os professores, orientando assim seus comportamentos. A prática pedagógica dos docentes, por exemplo, está relacionada não apenas com a sua formação acadêmica, mas com as representações sociais que eles compartilham, principalmente, acerca das teorias educacionais. Estas representações sociais, como comenta Silva, “[...] materializam-se nas atividades de ensino realizadas em sala de aula pelo



professor, nas frases e expressões ditas, por ele, no cotidiano escolar e sobre este cotidiano, no seu fazer pedagógico, rico de significados." (SILVA, 2001, p. 84).

Considerando o exposto, buscamos investigar as representações sociais veiculadas na mídia sobre o construtivismo. O presente artigo é um recorte desta pesquisa e tem como objetivo discutir a temática especificamente sob um prisma: os textos publicitários. Apelamos para este campo por duas razões: A primeira, por considerar a publicidade como uma das áreas mais férteis da e para a propagação do construtivismo, tendo em vista o caráter comercial que esta teoria vem adquirindo na nossa sociedade. O que se tem notado, desde o final dos anos 80, é uma explosão do construtivismo no mercado financeiro, seja no âmbito da indústria editorial, onde a produção em cima desta teoria configura-se entre as mais importantes do país; seja no âmbito de materiais pedagógicos, jogos e atividades oferecidas ao mundo de consumo, atrelados ao discurso construtivista; seja no âmbito escolar, através dos inúmeros anúncios de estabelecimentos de ensino que dizem adotar o construtivismo como referencial para o seu trabalho pedagógico. Neste sentido, presenciamos a forte propagação da teoria neste campo.

A segunda razão, pelo fato do discurso publicitário, conforme afirma Rocha (1990, p. 59-60), ter como função além de vender produtos, influenciar, aumentar consumo, transformar hábitos, educar e informar. Seu estudo, portanto, pode suscitar discussões importantes para o conhecimento das formas de representação de nossa cultura, uma vez que retrata uma série de representações sociais e produções simbólicas (imagens e modelos sociais) "[...] que têm entre si, como invariante, o projeto de viabilizar no plano ideológico uma prática de manutenção dos níveis de consumo economicamente necessários à sustentação do sistema capitalista." Isto justifica a necessidade de um estudo acerca do discurso construtivista produzido pelos anúncios publicitários.

Partindo do pressuposto de que a publicidade se produz dentro de um contexto social e simbólico, trabalhando com imagens e modelos sociais para vender seus produtos, buscamos, neste artigo, analisar as imagens de construtivismo veiculadas nos discursos publicitários, procurando relacionar estas imagens com os mecanismos utilizados pelo discurso publicitário para convencer os "consumidores" a usarem os produtos e serviços oferecidos nas suas mensagens.

Para isso, fundamentamo-nos teoricamente na literatura que trata da publicidade e na teoria das representações sociais, visto que a perspectiva adotada do estudo da imagem se refere especificamente à concepção elaborada por Moscovici. (1978). De acordo com este teórico, a imagem é um dos elementos constituintes da nossa forma de conceber e atribuir sentido à realidade e, como tal, configura-se como uma das dimensões das representações sociais. É ela que dá materialidade ao conceito de determinado objeto, integrando-o às redes de significações sociais existentes. Ela se define, portanto, como um modelo social, no qual objetos, pessoas e situações tornam-se portadores de significações sociais, que serve de guia para a nossa comunicação e nossa forma de agir no mundo.

Metodologia

O sistema de comunicação midiático escolhido para a coleta do material foi a Internet, por algumas razões: Em primeiro lugar, pelo fato deste meio se constituir, atualmente, como o principal fator de ligação e circulação de informações do século XXI. Em segundo lugar, devido à ampliação das possibilidades de aquisição da informação, pela população, através dele, ocorrido em função da disponibilização do acesso gratuito deste serviço. Em terceiro lugar em função deste meio de comunicação apresentar como características fundamentais a interatividade e o dinamismo, características estas que possibilitam a interação com diferentes formas de representação simbólica, diferentes “imagens”, diferentes indivíduos, diferentes “mundos”, implicando em novos modos de pensamento e atribuição de significados e sentidos e configurando-se num importante espaço de produção simbólica e, conseqüentemente, numa fundamental fonte de análise da imagem de determinado objeto social.

A pesquisa na Internet foi realizada a partir da palavra “construtivismo” através dos serviços de busca simples, para ser pesquisada nas páginas em português da Google. Optamos por este site de busca por ser considerado o mais popular e um dos mais importantes da rede, segundo Galhardo (2004) e Veja (2004).

A coleta do material foi feita durante o período de 27 de julho de 2004 a 17 de agosto de 2004. Nos resultados da pesquisa foi apresentada



a relação de 1000 documentos disponibilizados que tratavam do assunto originados de muitos e diferentes sites. Para selecionarmos o *corpus* da pesquisa, submetemos estes documentos a vários processos de categorização. Considerando as várias concepções de construtivismo existentes (marco teórico-pedagógico, movimento artístico russo, sistema filosófico racionalista, entre outras), a primeira categorização teve como critério definir aquela que seria objeto investigativo do estudo: o construtivismo (ou sócio-construtivismo) enquanto uma teoria de aprendizagem com implicações no processo de ensino-aprendizagem escolar. A segunda categorização teve como objetivo identificar e subtrair os documentos que se encontravam repetidos na categoria elencada para o *corpus*. A terceira teve como critério a tipologia dos documentos, ou seja, o agrupamento destes em diferentes tipos de textos: textos científicos (artigos, capítulos de teses, dissertações), entrevistas, relatos de experiências, textos argumentativos (quadro de discussão) e textos publicitários de livros, escolas, material didático, vídeo e empresas de assessoria.

Como dito, para este artigo foram considerados apenas os textos referentes à publicidade, que ao todo contabilizaram 71 (excluídos os repetidos). Deste total, foram analisados somente 39, referentes a anúncios de escolas e de empresas de assessoria e de vendas de produtos que utilizam, no seu discurso, o construtivismo. Esta redução do material empírico deu-se pelo fato de algumas publicidades não oferecem condições de analisar a imagem de construtivismo veiculada nas suas mensagens, conforme a o objetivo estabelecido.

Para a análise do material, tomamos como referência o esquema de análise de conteúdo de Moscovici. (1978). Este esquema foi adaptado aos objetivos da proposta e teve como eixo norteador os seguintes elementos: 1) origem do documento, 2) destino ou público-alvo, 3) natureza ou propósito: fundamentação, informação, instrumentação, persuasão, 4) objetivos: usos e funções, 5) termos que descrevem a teoria e os seus pontos destacados, 6) objetivos que atribuem à teoria, 7) missão (metas) da empresa e/ou do estabelecimento de ensino. Todos estes elementos e a relação estabelecida entre eles indicaram uma organização de afirmações significativas feitas em relação ao construtivismo, que sintetizou na configuração de sua imagem. Buscamos, também, respaldados nos pressupostos da publicidade, compreender a forma como esta imagem se constitui enquanto um objeto publicitário.

Resultados e discussão

Segundo Moscovici (1978), a imagem se apresenta como um conjunto ordenado e hierarquizado de elementos, englobando desde os juízos formulados sobre o objeto e as afirmações feitas a seu respeito até a tipologia dos grupos que a ele recorreram. Assim, para apreender a imagem de construtivismo dos textos publicitários, iniciamos as análises a partir das informações referentes à origem e ao destino destes textos, visto que com esses dados seria possível saber o campo em que se configura o construtivismo nos discursos publicitários.

Dos textos analisados, observamos que 84,7% se referem às publicidades de estabelecimentos de ensino (escolas particulares, institutos, cooperativas, associações e faculdades) que têm como público-alvo alunos e pais de alunos e que afirmam adotar o construtivismo em suas atividades pedagógicas. O restante destes textos (15, 3%) se refere à venda de produtos ou serviços direcionados a profissionais ou a instituições de ensino, tais como materiais didáticos destinados às escolas e cursos de treinamentos direcionados aos profissionais da educação ou de outras áreas, o que vem demonstrar que o construtivismo está inserido basicamente no campo do ensino escolar regular, sendo referencial para a publicidade, primordialmente, deste serviço.

Este fato remete ao pensamento de Sales (2000) ao explicar que as formas de atração de alunos utilizadas pelas escolas começam a partir da escolha da razão social do estabelecimento escolar (comumente nomes de santos), passando pela estrutura arquitetônica do prédio escolar, até a adoção de teorias pedagógicas legitimadas e valorizadas socialmente. No último caso, percebemos, através dos dados coletados, que, atualmente, as escolas particulares têm lançado mão deste tipo de publicidade como forma de atrair alunos, uma vez que propagam, através de seus discursos, adotarem uma "pedagogia construtivista."

Os dados revelam ainda que das publicidades escolares, 90,9% são de ensino infantil e/ou fundamental (muito embora algumas ofereçam, também, um ensino médio/profissionalizante ou até mesmo superior). Estes dados nos conduzem a duas proposições. A primeira ao fato do construtivismo ser uma teoria que se fundamenta, basicamente, nas idéias de Piaget



a respeito do desenvolvimento cognitivo das crianças, o que explica a sua referência predominantemente no ensino infantil e fundamental.

Esta explicação também abrange as publicidades referentes aos outros estabelecimentos de venda de serviços e produtos que utilizam o construtivismo em seus anúncios, visto que os materiais pedagógicos oferecidos são voltados exclusivamente para o aprendizado de crianças e adolescentes, assim como a maioria dos cursos de treinamento é direcionada para profissionais que trabalham com esta clientela. A referência à utilização dos princípios construtivistas com adultos é bem reduzida nos anúncios publicitários e, comumente, se referem a empresas que não são especificamente da área de educação: odontologia e administração. Assim, podemos observar que a configuração do construtivismo no discurso publicitário está predominantemente atrelada ao ensino infantil e fundamental.

A segunda proposição consiste no fato de que sendo a grande maioria dos textos publicitários relacionados ao ensino infantil e fundamental, suas mensagens são direcionadas especialmente aos pais dos alunos, uma vez que os serviços destes estabelecimentos vão atender predominantemente a crianças e adolescentes, cabendo, portanto, aos seus pais a responsabilidade e a competência de escolher a escola em que estes vão se matricular, escolha esta bastante complexa, visto que se trata de uma questão fundamental: a educação dos filhos.

A decisão de matricular um filho numa determinada escola, segundo Sales (2000, p. 14) pressupõe uma operação mental de classificação de diferentes estabelecimentos escolares existentes no espaço social, onde os sujeitos estão inseridos. Esta classificação é mediada pelas representações sociais e representa “[...] uma síntese das suas preferências individuais e daquelas que lhe são impostas pelos esquemas classificatórios encontrados na cultura de seu grupo social.”

A realidade atual tem demonstrado que o discurso pedagógico mais valorizado e “imposto” na nossa cultura, tem sido o discurso construtivista. Ele se presentifica em diversos setores sociais, servindo de base para a sustentação das políticas educativas governamentais, para justificar as mudanças ocorridas nas práticas docentes e para legitimar as inúmeras ações efetivadas – ou em vias de efetivação – em prol de uma educação de qualidade ou do exercício pleno da cidadania.

Nesse processo, as autoridades educativas, os meios de comunicação, as escolas e os professores têm-se tornado legitimadores do discurso construtivista, o qual, de certa forma, vem mobilizando anseios, necessidades e desejos não apenas dos profissionais da área de educação, mas, sobretudo, daqueles que buscam, na escola, a forma de garantir um futuro melhor e mais promissor para seus filhos, no caso os pais dos alunos. Conseqüentemente tem contribuído para a formação de uma atitude favorável frente a esta teoria, por parte destes, levando-os a procurar por escolas que venham oferecer um ensino fundamentado neste referencial teórico. O trecho que segue ilustra esta situação:

Muitos pais procuram a Escola por conhecerem o pioneirismo da instituição ao adotar uma concepção construtivista de ensino/aprendizagem. Outros chegam até nós por outras referências e nos questionam sobre a diferença entre nosso método e o de outras propostas: 'Aprende-se a mesma coisa? Aprende-se de um jeito diferente? O que é o método construtivista?' (TP. 21).¹
[...]

Muitos pais procuram a Escola por conhecerem o pioneirismo da instituição ao adotar uma concepção construtivista de ensino/aprendizagem. Outros chegam até nós por outras referências e nos questionam sobre a diferença entre nosso método e o de outras propostas: 'Aprende-se a mesma coisa? Aprende-se de um jeito diferente? O que é o método construtivista?' (CONSTRUINDO UMA NOVA ESCOLA, 2004).

Toda essa produção simbólica em torno do construtivismo, que tem atingido até os pais dos alunos, vem justificar a utilização deste referencial nos discursos publicitários das escolas, pois como afirma Campos:

As crenças do senso comum são o lugar por excelência das premissas publicitárias que partem do conhecido, previsto e desejado pelo mercado consumidor, para num jogo de verossimilhanças confirmá-las, realimentá-las, através de modos de pensar de cuja razoabilidade o ouvinte esteja convencido. (CAMPOS, 1980, p. 15-16).

Desse modo, se no senso comum as crenças, as imagens (principalmente dos pais dos alunos) em relação a esta teoria são positivas, as escolas,



objetivando vender seus serviços, devem partir deste fato, para inclusive confirmá-las e realimentá-las nos seus anúncios.

Vale lembrar que o contexto social em que estamos vivendo, nestas últimas duas décadas, tem-se constituído num terreno fértil para a utilização do discurso construtivista pela publicidade em seus mais diversos setores, tendo em vista que, como afirmado anteriormente, a presença do construtivismo neste campo não se restringe aos anúncios das escolas particulares, mas abrange também outros tipos de estabelecimentos. O que se vê é um constante apelo de vendas de serviços, produtos e cursos de treinamentos, nas mais diferentes áreas, associados ao construtivismo. Este fato nos remete ao terceiro e quarto aspecto do nosso esquema de análise, quais sejam: a natureza e os objetivos dos textos publicitários.

Conforme relatado, estes textos têm como objetivo vender serviços ou produtos. Exatamente por isso sua natureza é primordialmente persuasiva, visto que, como afirma Campos (1980), o discurso publicitário é um discurso voltado essencialmente para a persuasão, com um objetivo pragmático: convencer o outro, obter um "consenso emotivo." Para isso, utiliza-se de vários mecanismos, dentre eles a construção do objeto de acordo com as categorias de percepção do receptor, ou seja, ele se ajusta às estruturas mentais do público, fixando a atenção do consumidor, atribuindo significações às coisas, segundo as pressões do mercado e os valores estabelecidos socialmente. O trecho que segue oferece subsídios para a análise deste mecanismo:

O colégio tem como opção o construtivismo sociointeracionista. Esta prática visa a interação do sujeito com o objeto proporcionando uma aprendizagem fruto da dinâmica 'ação-reflexão-ação, desafiando e estimulando o educando a manifestar sua criatividade, desenvolver competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento, construir conceitos e encontrar soluções.' (TP. 13). [...]

O colégio tem como opção o construtivismo sociointeracionista. Esta prática visa a interação do sujeito com o objeto proporcionando uma aprendizagem fruto da dinâmica 'ação-reflexão-ação, desafiando e estimulando o educando a manifestar sua criatividade, desenvolver competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento, construir conceitos e encontrar soluções.' (COLEGIO SAGRADO CORAÇÃO DE MARIA -EDUCAÇÃO EM DEFESA DA VIDA, 2004).

Podemos observar, neste trecho, que o serviço oferecido, no caso do ensino escolar, é anunciado atrelado a algo bastante valorizado no nosso meio social: o construtivismo. É ele o ponto chave, o “atrativo.” É através do construtivismo que a escola busca chamar a atenção do cliente, do “consumidor”, garantindo, assim, sua manutenção no mercado. O discurso que segue explicita claramente isso:

Nossa missão é consolidar-se, cada vez mais, como um centro de excelência de estudo e ensino, voltado para a vanguarda do conhecimento nas áreas de atuação da escola. Nesse sentido, o foco deve ser a educação com qualidade, visando atender as necessidades e expectativas do mercado e da sociedade, de modo a assegurar a perpetuação da escola [...] com uma metodologia própria baseada no construtivismo. (TP. 4). [...]

[...] nossa missão é consolidar-se, cada vez mais, como um centro de excelência de estudo e ensino, voltado para a vanguarda do conhecimento nas áreas de atuação da escola. Nesse sentido, o foco deve ser a educação com qualidade, visando atender as necessidades e expectativas do mercado e da sociedade, de modo a assegurar a perpetuação da escola. [...]. No construtivismo é apresentada uma proposta que caberá ao aluno descobrir os caminhos até o momento da complementação da tarefa. O professor atua como facilitador e agente do processo de aprendizagem com uma metodologia própria baseada no construtivismo. (COLÉGIO MUNDINHO NOSSO, 2004).

A estratégia de “construir” o objeto publicitário através dos valores estabelecidos socialmente também pode ser notada nos discursos de venda de produtos e equipamentos:

Laptops estimulam os professores a adotar métodos construtivistas. Professores usuários de laptops apresentaram uma tendência estaticamente a adotar práticas de ensino que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, no diálogo ao invés da dissertação, encorajam o questionamento feito pelos alunos e o desenvolvimento das habilidades de raciocínio [...] mais de 80% dos professores, usuários do laptop ou não, relatam que os computadores exercem um papel em seu crescente uso da pedagogia construtivista. (TP. 37). [...]



Laptops estimulam os professores a adotar métodos construtivistas. Professores usuários de laptops apresentaram uma tendência estaticamente a adotar práticas de ensino que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, no diálogo ao invés da dissertação, encorajam o questionamento feito pelos alunos e o desenvolvimento das habilidades de raciocínio [...] mais de 80% dos professores, usuários do laptop ou não, relatam que os computadores exercem um papel em seu crescente uso da pedagogia construtivista. (USANDO O LEPTOP, 2004).

O discurso acima vem de uma empresa que vende computadores e que usa como um de seus atrativos o fato deste equipamento eletrônico contribuir para o desenvolvimento de uma prática construtivista. Nesta mensagem, há um apelo para o recurso da causalidade entre a compra do produto e a adoção de práticas construtivistas pelos professores, remetendo a imagem do construtivismo como uma prática de ensino calcada na atividade e no diálogo, meta alcançada pelo professor através do uso desse produto.

Este fato nos remete às explicações de Moscovici (1978, p. 175) acerca dos processos de objetivação e ancoragem na formação da representação social de uma teoria científica. Segundo ele, a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser, uma vez que as abstrações da teoria, ou seja, os esquemas conceptuais tornam-se concretos, reais; já a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, tornando-a útil, solução para certos problemas. "Nesse estágio ela deixa de ser 'aquilo de que se fala' para se converter 'naquilo através de que se fala'", constituindo-se, pela forma em que penetrou em determinado área ou camada social, "num meio de influenciar os outros e, sob esse ângulo adquire status instrumental."

Nos discursos publicitários descritos esse processo é notório, visto que as empresas e escolas, nos seus anúncios, passam a falar dos seus produtos ou serviços, através do construtivismo. Esta teoria, portanto, no campo da publicidade, passa a ser "aquilo através de que se fala", um meio de influenciar os consumidores destes estabelecimentos (os pais de alunos, os donos de escolas, os professores etc.), uma referência para a ação – a ação de adquirir determinado serviço ou produto – que não se mantém mais ao nível de conceitos, mas em uma dimensão imaginária, simbólica.

Essa dimensão simbólica fica evidente no destaque de alguns postulados da teoria presentes nas mensagens publicitárias, os quais centram-se

basicamente: na participação ativa do aluno, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da reflexão. O construtivismo se constitui um modelo de ação pela qual o aluno vai sair da condição de um ser passivo, desacreditado, para se tornar agente, capaz, criativo. A significação atribuída a este atrativo se direciona, por conseguinte, para a solução dos problemas de submissão e de passividade presentes na nossa sociedade e enquadra-o na imagem de um modelo educativo progressista. Esta imagem do construtivismo associada à concepção progressista de educação tem sido, segundo estudos de Silva (1993), Miranda (1997), dentre outros, uma das maiores razões para a valorização e fácil adesão desta teoria no meio educacional e, na nossa concepção, justifica o discurso construtivista, na publicidade, ter esse caráter.

Com o intuito de convencer o público-alvo de que oferecem o melhor serviço ou produto, as escolas e empresas utilizam o construtivismo, nas suas mensagens publicitárias, associando-o a um ensino progressista e à possibilidade de formar seres atuantes, verdadeiros cidadãos. Nos discursos descritos, o construtivismo é definido como uma metodologia, teoria ou perspectiva que leva o aluno a desenvolver seu raciocínio, sua criatividade e criticidade, habilidades necessárias para a formação de um cidadão. Estas significações atribuídas à teoria tornam-se mais visíveis se os objetivos e metas do trabalho das escolas e empresas forem relacionadas com os termos usados para descrever o construtivismo e o destaque dado a seus postulados. Os exemplos abaixo possibilitam isto:

O colégio X fundamenta-se nos princípios do construtivismo sociointeracionista [...] o aluno deixa de ser um mero receptor de informações, passando a ser um construtor, numa Pedagogia inspirada nos princípios da construção do conhecimento. Uma Pedagogia inspirada nos pressupostos ora apresentados fará do colégio X uma escola com visão atual do processo educativo, objetivando oferecer as condições para o desenvolvimento harmonioso dos alunos [...] formar um cidadão autônomo e competente, capaz de viver plenamente sua cidadania. (TP. 6). [...]

Anossa preocupação com a qualidade se traduz numa série de dados concretos [...] aluno ativo... atividades lúdicas... a aprendizagem é produto da construção do aluno... o professor é estimulador... o socioconstrutivismo é a proposta que embasa este trabalho. (TP. 16). [...]



O colégio X fundamenta-se nos princípios do construtivismo sociointeracionista [...] o aluno deixa de ser um mero receptor de informações, passando a ser um construtor, numa Pedagogia inspirada nos princípios da construção do conhecimento. Uma Pedagogia inspirada nos pressupostos ora apresentados fará do colégio X uma escola com visão atual do processo educativo, objetivando oferecer as condições para o desenvolvimento harmonioso dos alunos [...] formar um cidadão autônomo e competente, capaz de viver plenamente sua cidadania. (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2004). [...]

A nossa preocupação com a qualidade se traduz numa série de dados concretos [...] aluno ativo... atividades lúdicas... a aprendizagem é produto da construção do aluno...o professor é estimulador...o socioconstrutivismo é a proposta que embasa este trabalho. (COLÉGIO SANTO AGOSTINHO, 2004).

Como podemos observar, através destes exemplos e de outros já citados, os traços atribuídos ao construtivismo têm a ver com a relação estabelecida entre as metas que os estabelecimentos desejam alcançar e que julgam ser alcançadas através dos pontos destacados da teoria. Paralelamente ao objetivo e à meta de formar cidadãos atuantes e críticos vêm sempre os seguintes postulados da teoria: atividade do aluno, construção de conhecimento, ensino voltado para a reflexão, para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, o que demonstra que, para estes estabelecimentos, o construtivismo é a possibilidade real da concretização desta meta. Logo, a imagem que se configura dele é a de um modelo educativo formador de cidadãos críticos e, por isso mesmo, progressista.

Uma outra imagem de construtivismo bastante recorrente nas mensagens publicitárias analisadas é a de atual, inovador, moderno, diferente, lúdico. Esta imagem assume, porém, duas conotações que, apesar de aparentemente semelhantes, têm traços completamente distintos, embora possam estar interligadas.

A primeira diz respeito à idéia de contraposição a um ensino tradicional, reproduzido, pautado no verbalismo do professor, na absorção passiva dos conhecimentos por parte dos alunos e na desvalorização de suas experiências e que, por isto mesmo, inovou frente a uma concepção de aluno e de ensino mais ativa, contextualizada, reflexiva, progressista, conforme

comentado anteriormente. Já a segunda conotação diz respeito à idéia da interatividade, da autonomia e da criatividade, exigências de um mundo tecnologicamente informatizado e globalizado.

A imagem aqui veiculada é a de uma proposta que vem realizar aquilo que a sociedade exige no mundo atual: o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia na construção do conhecimento, à capacidade criativa e interativa para viver numa sociedade digital, que se caracteriza pela fugacidade na produção e circulação do conhecimento e das informações e pelas múltiplas formas de aprendizagem. Estas duas concepções, embora apresentem traços distintos, formam um sentido único: o construtivismo é o melhor para um ensino voltado para a cidadania na atualidade. Por exemplo:

O construtivismo contribuiu para deslocar o foco de atenção dos estudos de como se ensina 'para o como se aprende', uma postura diferente da pedagogia tradicional. A aprendizagem se faz pela atividade: é o aprender fazendo. São criadas condições para que o conhecimento seja construído pelo aluno. Enfatiza o preparo do estudante para agir no mundo tecnológico. (TP. 2). [...]

A escola, vinculada no início à pedagogia tradicional, hoje se filia ao Construtivismo, uma das correntes mais avançadas da educação que aproveita as experiências trazidas pelo aluno de casa e aprimora os seus conhecimentos... como nós queremos o melhor, estamos adaptando-nos às novas perspectivas, como por exemplo, o Construtivismo. (TP. 5). [...]

A escola, vinculada no início à pedagogia tradicional, hoje se filia ao Construtivismo, uma das correntes mais avançadas da educação que aproveita as experiências trazidas pelo aluno de casa e aprimora os seus conhecimentos [...] Como nós queremos o melhor, estamos adaptando-nos às novas perspectivas, como por exemplo, o Construtivismo. (COLEGIO GIRASSOL: UMA NOVA VISÃO DO CONHECIMENTO, 2004).

Por fim, ressaltamos o efeito encantador que a publicidade busca criar sobre o público consumidor a partir do processo de simbolização, o qual é garantido, conforme explica Campos (1980), pela atribuição de conteúdos, representações, nomes e significados ao universo dos produtos.



Percebemos este efeito encantador é realizado sobre o construtivismo na própria forma como ele se apresenta nos discursos publicitários. A maioria dos textos não traz uma explicação elaborada e sistematizada do que seja realmente o construtivismo.

Outros nem sequer abordam alguma informação a respeito, entretanto lançam mão de uma série de qualificativos positivos, transformando-o em um bem de consumo recheado de imagens: imagem de algo moderno, inovador, diferente, o melhor, como já comentado. Tal imagem, entretanto, deve não somente ser legítima como também ter grande impacto: O trecho que segue exemplifica isso:

O curso tem como uma de suas características empregar como método de aprendizagem o **construtivismo**. A concepção construtivista de aprendizagem, na sua versão de J. Piaget consiste no 'aprender fazendo.'

[...] o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; somente o que eu faço, eu aprendo. (TP. 32).

[...]

O curso tem como uma de suas características empregar como método de aprendizagem o **construtivismo**. A concepção construtivista de aprendizagem, na sua versão de J. Piaget consiste no 'aprender fazendo'

[...] o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; somente o que eu faço, eu aprendo. (TG-005 – GESTÃO DE SUPRIMENTOS, 2004).

No anúncio acima, o impacto da imagem do construtivismo é revelado através do "aprender fazendo." O construtivismo, apontado como o método de trabalho, representa a ruptura com a distância entre a teoria e a prática tão presentes no ensino oferecido pelas escolas, ruptura esta necessária à aprendizagem. Através da implantação desse postulado construtivista, as aulas transformam-se em verdadeiros momentos de experiências, um cenário de aprendizagem efetiva.

Considerações finais

As análises até então realizadas permitem tecer algumas considerações a respeito. A primeira é que sendo o construtivismo uma teoria bastante valorizada socialmente, tem-se constituído num alvo para a publicidade que, objetivando vender seus produtos e serviços, lança uso da imagem positiva que esta teoria tem assumido no contexto social, utilizando-a como atrativo, ao tempo em que a realimenta, atribuindo-lhe um caráter encantador, transformando-a numa mercadoria. Nesse processo, há um domínio da teoria pedagogicamente insignificante em detrimento da venda direta e indiretamente dos produtos de consumo (materiais, livros, cursos, ensino...) e da mobilização do desejo deste consumo. É pelas teias do "mundo" do consumo que o construtivismo vai tocando o coração dos pais, dos professores e de outras pessoas.

A segunda é que a imagem usada e veiculada pelos textos publicitários insere-se fundamentalmente no campo do ensino infantil e fundamental, embora abarque outros contextos sociais como assessoria, treinamentos e vendas de produtos de outras áreas. Esta imagem apresenta-se bem estruturada, visto que atinge todos os textos analisados – independentemente de sua origem e de sua destinação – e engloba vários elementos: traços definidores do construtivismo, traços do estabelecimento, a ação do construtivismo (seus objetivos) e as ações a que ele se aproxima. Em relação aos traços definidores, notamos que os valores positivos atribuídos ao construtivismo são sempre os mesmos: o melhor, o diferente, o inovador, o progressista, tal imagem concentra os conceitos mais importantes da teoria, como: aluno ativo, construção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da criatividade e é consolidada pelos traços dos estabelecimentos anunciados, principalmente das escolas, os quais são vistos a partir da sua missão (meta): oferecer um serviço de qualidade, voltado para a formação de cidadãos autônomos, criativos, missão esta que tem a possibilidade de concretizar-se a partir da prática construtivista, uma vez que ela é revestida de reflexão e de atividade. Nesse sentido, a teoria assume um status instrumental, sendo a solução para os problemas não só da educação como também da sociedade.

Esta imagem garante ao discurso publicitário uma inserção histórica e conjuntural visto que se traduz em referência ao momento cultural, na fala do momento presente, fala esta que se estrutura sob a lógica da necessidade



de um ser autônomo, que trabalhe interativamente e que seja criativo, capaz de conviver com a provisoriedade do mundo atual. Esta necessidade implica num ensino voltado para ação, uma ação progressista. A imagem do construtivismo se consolida, nos anúncios, como a teoria capaz de fazer isso, mobilizando assim anseios e necessidades e orientando a conduta daqueles que são seus clientes em potencial.

Partindo do exposto e considerando que estas reflexões são frutos de análises parciais e, como tal, têm suas lacunas e limitações, reconhecemos que a continuidade da pesquisa poderá certamente oferecer novos elementos para aprofundar as discussões começadas e para uma melhor compreensão do discurso acerca das teorias educativas, impetrado pelos meios de comunicação midiáticos, numa sociedade extremamente capitalista.

Nota

1 Utilizamos esta sigla para indicar a que documento os trechos se referem. A letra "TP" indica que se trata de textos publicitários e não de entrevistas, relatos de experiências, etc. A numeração aponta a seqüência em que os textos foram analisados.

153

Referências

ABRE-TE, GOOGLE. **Veja**, São Paulo, n. 34, ago. 2004, p. 78.

CAMPOS, Maria Helena Rabelo. Canto e plumagem: a retórica da publicidade. **Ensaios de Semiótica**, Belo Horizonte, v. 6, p. 11-35, 1980.

COLÉGIO MUNDINHO NOSSO. Disponível em: <<http://www.colegiomundinhonosso.com.br>> Acesso em: 16 ago. 2004.

COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA. Disponível em: <<http://www.agraiaeducacional.com.br/fundamentos.asp>> Acesso em: 17 ago. 2004.

COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE MARIA – **Em defesa da vida**. Disponível em: <<http://www.scm-df.com.br>> Acesso em: 23 jul. 2004.

COLÉGIO SANTO AGOSTINHO. Disponível em: <<http://www.csa.osa.org.br>> Acesso em: 23 jul. 2004.

CONSTRUINDO UMA NOVA ESCOLA. Disponível em: <http://www.vila.org.br/revista_vila21/educacao> Acesso em: 28 jul. 2004.

GESTÃO DE SUPRIMENTOS. Disponível em: <<http://tgp-mba.pcc.usp.br>> Acesso em: 14 ago. 2004.

GALHARDO, Eduardo. **Introdução à pesquisa na Internet**. ergalhard@. FCL. Unesp. São Paulo. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/~egalhard/internet.htm>. Acesso em: 6 ago. 2004.

MIRANDA, Gouveia Marília. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 37-48, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **Magia e capitalismo**: um estudo antropológico da publicidade. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

154 SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo**: representações e práticas do professor. 2001. 206 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

Cleânia de Sales Silva
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Universidade Federal do Piauí
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | cleaniasales@ig.com.br



Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Profª do Depto. e Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | carvalho@digj.com.br

Recebido 19 set. 2005

Aceito 06 out. 2005



Formação docente: professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem?

Teacher's formation: can regular, bad or awful teachers educate well?

Antonio Wilson Pagotti
Centro Universitário do Triângulo
Glaura Morais Paroneto
Universidade de Uberaba

Resumo

O presente estudo, que procura verificar o que pensam os educadores em formação sobre quem os forma, foi desenvolvido com 14 alunos do curso de Pedagogia de uma universidade do Triângulo Mineiro. O instrumento de investigação foi um questionário com 28 questões, cujas respostas dos alunos, futuros professores, foram categorizadas em excelente, bom, mediano, ruim e péssimo. Os resultados indicam 67,3% dos alunos classificaram seus professores entre mediano, ruim e péssimo. No detalhamento das respostas podem ser verificadas as dificuldades dos docentes, tanto no campo dos conteúdos, das relações didático pedagógicas quanto nas dinâmicas sócio-psicológicas. Frente aos resultados pergunta-se: professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem?

Palavras chave: Formação Docente, Educação Superior, Ensino.

Abstract

The present essay intends to verify what the educators in formation think about who instructs them. This study developed with fourteen students from the course of Pedagogy of the university at the Triângulo Mineiro. The investigation instrument was a questionnaire with 28 questions. The answers from the students, future teachers, were categorized as excellent, good, regular, bad and awful. The results indicate that 67,3 % of the students classified their teachers between regular, bad and awful. At the detailing of the answers it can be verified that the difficulties of the teaching staff are in the field of contents, at the didactic-pedagogical relations, and at the social-pedagogical dynamics. As a results, of this evaluation we must ask if is possibly can regular, bad, or awful teachers educate well?

Keywords: Teacher's Formation, Education At University, Teaching.



A formação docente é um tema crucial para o Brasil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o país, em 2004, conta com 2,6 milhões de professores, sendo que 220.000 lecionam no Ensino Superior.

Embora a quantidade de professores seja relevante, o panorama formativo e as perspectivas de qualidade docente são contraditórias. Não há clareza suficiente sobre a formação docente, sobre as efetivas relações de ensino – aprendizagem, sobre a aplicação e adequação das teorias da construção do conhecimento em educação e sobre a eficiência e a eficácia dos modelos avaliativos. Além disso, o professor traz para as atividades de ensino suas características pessoais, uma particular dinâmica de personalidade, envolve-se no ensino de maneira diferenciada tanto nos aspectos motivacionais quanto em compromissos educacionais, culturais e políticos. O professor integra-se a um contexto institucional que é transversalizado por questões de diversas ordens.

Este universo formativo tem sido contestado, às vezes de maneira sarcástica, como faz o filósofo Olavo de Carvalho.

Repetidamente um fenômeno tem chamado a atenção de professores estrangeiros que vêm lecionar no Brasil: por que nossas crianças estão entre as mais inteligentes do mundo e nossos universitários entre os mais burros? Como é possível que um ser humano dotado se transforme, decorridos quinze anos, num oligofrênico incapaz de montar uma frase com sujeito e verbo? (CARVALHO, 2004).

157

O texto enfoca aspectos da cultura educacional que exigem atenção detalhada à formação docente. Se olharmos a literatura da área e, de maneira específica, o que é divulgado ao grande público, vê-se que em Gilberto Teixeira:

O Professor Universitário no Brasil é um amador e não um profissional da Educação, pois em nenhum momento de sua carreira lhe é exigido, ou mesmo facilitado, que adquira conhecimentos e habilidades de Pedagogia e Didática. [...] Os poucos professores que adquirem essas habilidades e conhecimentos, o fazem somente por interesse e iniciativa própria, e assim mesmo tendo que ultrapassar barreiras institucionais até mesmo para reconhecer as qualificações obtidas. (TEIXEIRA, 2004).

Aqui são destacadas as questões da formação pedagógica para indicar que a qualidade do exercício da docência está vinculada a conhecimentos e práticas adquiridos na formação. Porém, Feltran (2003) mostra que os melhores professores, indicados pelos alunos, aqueles que deixaram profundas marcas de conhecimentos, não apresentavam necessariamente formação escolar em disciplinas pedagógicas. Ou seja, em seus cursos de formação, não foram preparados para o ensino. Aprenderam o ofício exercitando, mas por mostrarem uma “paixão particular” pelo ato educativo, deixaram lembranças relevantes em seus alunos. De outra parte a afirmação de Fontes vai além do sentido técnico.

[...] poucas profissões, em todo o mundo, gozam de tanto prestígio junto à sociedade quanto os professores. Transmitir conhecimento, a crianças ou adultos, é tido como um sacerdócio pela maioria das pessoas. Como toda a sociedade, porém, o trabalho realizado pelos docentes – em todas as fases da vida estudantil – sofreu profundas alterações nos últimos anos. (FONTES, 2004).

158

Outra afirmativa nesta mesma direção e carregada de uma certa visão romântica é expressa pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

O professor é um semeador cuja habilidade maior é cultivar terrenos de todas as espécies por meio de instrumentos, no mínimo, peculiares: a palavra, o amor, o afeto, o respeito, a dedicação e a esperança. Essas são as ferramentas utilizadas no exercício diário do magistério – uma espécie de agricultura mágica que possibilita não só o alimento do corpo, mas também do espírito[...]. (CHALITA, 2004).

O panorama da formação docente é multifacetado e permeado pelas dimensões técnica, profissional e cultural, incorporando por vezes a visão romântica de sacerdócio, política, filosófica, ideológica. Às vezes ganha um sentido sindicalista de docentes que preferem ser identificados como trabalhadores do ensino, às vezes anti-familiar, de professoras que não aceitam ser chamadas de “tia” pelas crianças da pré-escola. Há ainda as questões salariais, que têm sido, ao longo de décadas, um problema da classe.



Outro ponto de contradição no processo formativo e no exercício da docência é o domínio de saber. Qual deve ser a formação de um “bom” professor? Como ponto de partida a esta indagação cabe o escrito por Trevisan:

Um leitor questionou meu artigo que defendia o preparo de Lula para ser presidente do Brasil. O leitor perguntava em tom de desafiador se eu contrataria Lula para ser professor da faculdade Trevisan, já que o considerava tão preparado. E aqui respondo a pergunta, claro que contrataria Lula, ele daria um ótimo professor, aliás, em vários cursos. Mas eu contrataria o professor Lula mesmo para ensinar executivos e empresários na difícil tarefa de mobilizar equipes e colaboradores para aderirem a programas de melhoria de qualidade, racionalizações administrativas e atingimento de metas orçamentárias. Com a experiência que Lula tem ele daria um ótimo professor, não só na minha faculdade [...]. (TREVISAN, 2004).

A afirmação aqui descarta o conhecimento escolar e ressalta a vivência e o autodidatismo. Sem dúvida, estes são elementos fundamentais para o exercício do saber. Porém, Trevisan não questiona se o **saber fazer** implica em **saber ensinar**. Esta é uma das grandes queixas de alunos dos cursos das áreas de ciências exatas, biológicas e de Direito. Os alunos relatam que muitos professores, profissionais gabaritados com excelente renome profissional, demonstram enorme dificuldade para ensinar, não sabem planejar uma aula, mostram resistência para ouvir os estudantes, desconhecem as etapas de aprendizagem. Em síntese, não percebem que os alunos são diferentes, têm estilos de aprendizagem diferentes, e que o professor deve mostrar flexibilidade para poder atingir o maior número de alunos no processo de ensino.

Como se percebe, ao mesmo tempo em que se supervaloriza o conhecimento construído autonomamente, como o faz Trevisan, e profissão de fé ao exercício da docência, como o faz Chalita, cria-se uma dicotomia. Cremilda Teixeira falando pelo núcleo de apoio aos pais e alunos, expressa bem este hiato.

Não basta ser professor, tem que ser educador. Professor é aquele que despeja a matéria na lousa, é confuso mas se acha o supra-sumo da inteligência. [...] Educador é aquele que é professor por vocação, é simples e humano. Dá uma excelente aula,



com facilidade, e o resultado é sempre bom. [...] O professor merece a nota que dá, por isso o educador se constrange ao dar nota baixa. Reprovar um aluno, para o educador, é reprovar a si mesmo. (TEIXEIRA, 2004).

Essas contradições, sobre ser professor/educador, ser autodidata, ser técnico, crítico, político, fazem parte do imaginário e da literatura da área de educação. Martins (2000), por exemplo, colocou em página na internet um artigo cujo título é auto-explicativo “Como se Tornar um Bom Professor.” Ressalta em um decálogo, passo-a-passo, que o professor deve aprimorar o educando como pessoa humana; preparar o educando para o exercício da cidadania; construir uma escola democrática; qualificar o educando para progredir no mundo do trabalho; fortalecer a solidariedade humana; fortalecer a tolerância recíproca; zelar pela aprendizagem dos alunos; colaborar com a articulação da escola com a família; participar ativamente da proposta pedagógica da escola e respeitar as diferenças.

Este artigo que segue a linha dos “dez mandamentos” teve razoável impacto via internet. Como no próprio site tem abertura para comentários sofreu a seguinte crítica de um leitor que diz:

[...] muito bonito no papel, mas vá aplicar na prática este manual. Diferenças existem e tem que ser respeitadas. A escola tradicional formou todos nós, agora essas novas pedagogias, teorias apenas, jogam-na na lata do lixo, trocando-a por novos ismos, bonitas palavras, inaplicáveis na prática. É tudo filosofia barata. Quem escreve coisas deste tipo não atura ó! alunos em sala de aula na Baixada Fluminense. (MARTINS, 2000).

A resposta do leitor é um choque de realidade. Essa realidade também pode ser vista pelo olhar do aluno. Uma pesquisa desenvolvida em 1998 pela CPM Market junto a 3.206 alunos do ensino médio concluiu que 83% dos entrevistados pediam que “se reinventasse a forma como as aulas são dadas”; 79% gostariam que a escola oferecesse atividades diferentes; 77% acham que os professores deveriam aprender mais sobre comunicação – saber como falar, atrair a atenção, ser objetivo – para poder dar aula direito; 68% acham que existem matérias que não vão servir para nada, e 26% acham que a maioria dos professores não se preocupa se os alunos estão aprendendo.



Entre outros aspectos, a concretização desse mal estar educacional é revelado pelo alto índice de repetência. Como foi amplamente noticiado¹ entre 2001 e 2002, a taxa de repetência no ensino médio foi superior a 20%, com 1,7 milhão de alunos reprovados. No ensino fundamental, os números também indicam uma taxa de 20% de reprovação, ou seja, 7 milhões de crianças não conseguiram avançar para a série seguinte.

Além disso, em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) avaliou a repetência no ensino fundamental em 107 países. O Brasil ficou à frente de apenas cinco países africanos e empatou com o Burundi e o Congo. Não só a repetência significa fracasso, mas há ainda um agravante revelado pela Secretária de Ensino Infantil e Fundamental do Ministério da Educação, Maria José Feres: "Apesar desses índices altos de repetência, o Saeb [exame do MEC que avalia a qualidade de ensino] mostra que 59% das crianças na 4ª série não sabem ler e 52% ainda não sabem fazer operações matemáticas simples."

O que isto representa? Entre outros aspectos, que a formação e o exercício docente precisam ser urgentemente revistos. Desde os procedimentos técnicos ligados à formação, à participação no cotidiano escolar até a remuneração salarial. As dicotomias, mal remunerado/mal qualificado e vítimas do sistema/heróis dispostos ao sacrifício para o bem da educação e da sociedade, devem ser superadas. Porém, para a superação é necessário muito cuidado para não se incorrer nos freqüentes erros de quem procura solução.

Barzun (2004) relata que os docentes são vítimas e culpados pela falência da escola pública americana. Relata, ainda, que a solução procurada para o problema do ensino em Nova Iorque foi a criação de uma força tarefa. Depois de certo tempo de trabalho, a equipe apresentou um relatório que propunha a reforma do sistema de ensino. Quando perguntado sobre a viabilidade do projeto, ressaltou que todos os chefes de departamentos educacionais haviam aprovado inteiramente a reforma. O resultado depois de alguns meses é que tudo continuava como antes. Conclui que "[...] o espírito educacionista é o mesmo da burocracia; sinais num papel têm precedência sobre a realidade; e a burocracia é inconversível." (BARZUN, 2004).

Mas é possível formar um bom professor? Este ideal, como aponta Fontes (2004), tem sofrido ao longo dos anos críticas severas, porque no

passado recente representou “[...] uma função social transcendente, modelo moral e político, tomado como um cidadão exemplar e um sacerdote a serviço do saber.”

Esta visão foi demolida por Althusser (2001), que os chamava de ideólogos profissionais, por usarem o aparato do estado para a manutenção da dominação. Bourdieu e Passeron (1982) os trataram como agentes da reprodução cultural, que representavam uma neutralidade inexistente e faziam a seleção social excluindo os indivíduos de classes populares.

Nesse universo de críticas, o professor perdeu a aura, e, com a massificação do ensino, tornou-se profissional da educação. Esta perda de referência gerou o que Esteve (1999) chamou de mal-estar docente e arrolou situações e contextos que caracterizam um ciclo degenerativo da eficácia do trabalho docente. O discurso da abnegação, da dedicação sacerdotal mudou, mas continua-se à procura do bom professor ou o do bom profissional da educação. Para Perissé,

[...] se alguém me perguntasse o que é ser um bom professor, eu diria que é aquele que dá uma aula inesquecível, [...] uma aula em que o professor é mais que professor – é um professor-ator. [...] Chega de ser professor que entra em sala de aula disposto a dar a matéria. [...] Os alunos estão sedentos de vida, e, se o conhecimento não for vital, os alunos manifestarão o seu desagrado. (PERISSÉ, 2004).

Este professor-ator assemelha-se ao que foi tratado por Moriconi na trama sedução-rejeição.

[...] a relação entre professor e aluno assume muitas vezes um caráter de sedução: o aluno copia a matéria sem dizer palavra, embasbaca-se com o brilhantismo do professor, aplica os seus modelos e injeições ao texto literário. O bom professor passa a ser aquele que ‘tenta’ eroticamente sua turma, e que reina sobre ela como um sultão no harém.[...] Daí se estabelece uma outra dimensão na relação docente, que é o terrorismo, o medo da onipotência intelectual do professor. Essa sujeição porém não é simplesmente intelectual mas está inscrita no próprio corpo dos alunos e dos professores e se expressa na sua postura dentro da sala de aula e diante do próprio trabalho: na ocupação física do espaço escolar, na submissão a um modelo de comportamen-



to ou a uma teoria, na afirmação de uma determinada teoria. (MORICONI, 2004).

A profissão como arte e como sedução nos remete a Freud, para quem o fim da educação é ensinar a dominar os impulsos. Assim a função do professor, em muitas situações, é inibir, proibir e reprimir. Exercido de maneira preponderante leva às manifestações neuróticas, da mesma maneira que a permissividade é representada pela ausência de controle dos impulsos.

De outra parte, educação também é desejo explícito ou sublimado, que se realiza no ato de aprender e no ato de ensinar. Esse impasse para quem ensina também se revela no aprendiz, como destaca Carneiro (2003, p. 119): “[...] o sujeito não aprende de qualquer um e sim de quem ele autoriza ensinar. A Autorização para ensinar sugere confiança, respeito conhecimento, tarefa do professor.”

Outra designação atribuída ao docente passa a ser a de professor autor, como aponta Fernandez (2001). Para ela, para que alguém se autorize a ensinar é necessário que se faça autor. Nesse sentido precisa reconhecer-se na singularidade, pois só pode fazer pelo outro o que ele fez para si. Para Carneiro (2003, p. 17), “[...] a autoria implica em dor, dor que discrimina, que demanda esforço próprio, que não deve ser acalmada e sim acompanhada. Implica também na alegria e no prazer, próprios do ato de criar.”

Apesar do mal-estar docente, dos baixos salários e das múltiplas queixas, os professores fazem sua atividade profissão; podem encontrar prazer em desenvolver a autoria em si e no outro, serem produtores de sucesso ou fracasso e reprodutores de ideologias e marginalização cultural. Mesmo assim, e por isso também, as sociedades precisam deles. Então, como moldar, inventar, construir, permitir, autorizar o bom professor?

Pimentel (1993), na busca do bom professor, enfatiza os relacionamentos destacando uma integração entre o ensino formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade e atitudes geradoras de confiança. Demo (2000, p. 25) aponta que a qualidade docente em ser bom professor “[...] é garantir a aprendizagem do aluno, sendo um facilitador e não a origem do conhecimento, [...] é educar pela pesquisa, [...] refletindo sempre sua prática na sala de aula e vivenciando sua docência pela pesquisa.”

Por sua vez, Pimentel (1993), com base em Severino (1991), resalta que um professor qualificado deve incorporar três dimensões: a dos conteúdos, relativo aos conhecimentos; a das habilidades didáticas, relativas aos instrumentos técnicos e metodológicos; e a das relações situacionais, que diz respeito as referências existenciais. Pagotti e Pagotti (2003) investigaram 432 universitários através da pergunta. "O que você espera de um bom professor?" Categorizaram as respostas dadas pelos alunos e chegaram a três domínios destacados: do conhecimento, da sala de aula (didático-pedagógico) e das relações sócio-psicológicas.

Estudos sobre a avaliação docente feita pelo discente foram utilizados a partir da instalação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), em 1993. Como o foco da avaliação era a instituição universitária, os dados sobre a docência foram analisados apenas para o contexto específico. Porém, quando são comparados os resultados inter-institucionais, surgem as contradições fruto das diferentes culturas institucionais.

Bariani (1991) mostra um distanciamento significativo entre o professor ideal e o real. Destaca que a aproximação entre as duas categorias deva se dar pela reflexão conjunta, o que Nóvoa (1997) chama de reflexividade crítica.

O estudo de Nicola e Cunha (2000) mostra que em situações específicas, como na avaliação de desempenho em estágios probatórios, a distância real – ideal se reduz. Alencar Neto (2002), no estudo de caso no curso de Engenharia, ressalta que a avaliação do docente feita pelo discente mostrou alto grau de concordância entre professores e alunos, permitindo identificar pontos falhos no processo.

Pereira e Morais (2002), estudando a avaliação na graduação, especificamente a avaliação dos docentes pelos discentes, construíram um instrumento de avaliação centrado em blocos de **atitudes e procedimentos; capacitação e didática; auto-avaliação discente**. Os resultados foram transformados em números e conceitos como **Bom, Regular e Mau**. A faixa de **Bom** não foi atingida pelos docentes nos conceitos atitudes e procedimentos. No bloco capacitação e didática, os resultados foram **Bom**. Porém, apenas 48,3% deram a indicação de clareza na exposição dos conteúdos. No bloco **auto-avaliação**, os alunos se classificaram com o conceito **regular**. Em síntese, professores tendendo ao regular e alunos regulares. Como indica o



estudo de Raldi; Malheiros e Fróis (2002), os alunos do curso de Odontologia ao avaliarem os seus professores valorizam positivamente o conhecimento, a didática e a vivência clínica.

Frente a esses dados fica uma questão relativa a confiabilidade. Os alunos têm condições de avaliar o docente? Marsoletto e Feltran (2003) relatam que: (a) Cohen (1980) levantou dezessete estudos fazendo um trabalho de meta análise e concluiu que a melhoria do ensino está positivamente relacionada com o fato de professores receberem informações sobre as avaliações feitas pelos alunos; (b) Centra (1974) comparou a opinião de bacharéis depois de 10 anos de formados, com a de estudantes de graduação sobre as qualidades mais importantes do professor e encontraram uma concordância entre os dois grupos. Verificaram também correlações positivas entre bacharéis e estudantes quando a análise recaía sobre um mesmo professor; (c) Feldman (1989) ressaltou haver concordância entre resultados de alunos e ex-alunos; e (d) Cashin (1995) destacou que as estatísticas comparativas de avaliações feitas por alunos tendem a ser confiáveis e relativamente livres de distorções.

Os pontos expressos serviram de base para questionar o que é ser bom professor na perspectiva do aluno de Pedagogia e como ele idealiza este professor a partir de parâmetros objetivos. Após levantamento e percebendo as múltiplas possibilidades e as contradições intrínsecas, tendo o quadro configurado que ressalta a formação e a avaliação do professor, coube uma pergunta: Como os alunos universitários de um curso de formação de professores avaliam os professores de sua história de vida escolar?

Participaram 14 alunas com idades variando entre 19 e 41 anos, egressas do Curso Normal (Magistério do Ensino Fundamental) e estudantes de Pedagogia em uma Universidade no Triângulo Mineiro.

Para responder ao problema foi adaptado o instrumento desenvolvido por Moreira (1988), com 28 questões que destacava um conjunto de características correspondentes ao exercício prático dos professores. No questionário havia uma pergunta seguida de cinco alternativas de respostas possíveis. As alternativas referiam-se a desempenhos do professor. Ao aluno cabia marcar a resposta que ele considerava a mais adequada.

O levantamento teve como preocupação "resgatar" as lembranças que os estudantes traziam de seus professores. Foram perguntados se os pro-

fessores estimulavam o interesse pela matéria que lecionavam; se dominavam os conteúdos de ensino; apresentavam a matéria de maneira coerente e consistente; explicavam os princípios e os conceitos básicos envolvidos na matéria em estudo; mostravam alegria e entusiasmo ao lecionar; definiam os objetivos a cada aula; mostravam interações entre os tópicos de estudo; utilizavam exemplos e ilustrações para expor a matéria; procuravam verificar os conhecimentos prévios dos alunos; demonstravam preocupação com o aprendizado dos alunos; planejavam as aulas; ajudavam os alunos que apresentavam maior dificuldade; aceitavam o ponto de vista do aluno; estimulavam o aluno a participar da aula; exigiam raciocínio do aluno; respondiam as perguntas dos alunos; mostravam segurança ao responder as perguntas; estabeleciam relações entre teoria, prática e a vida real; eram acessíveis aos alunos, eram justos na distribuição de conceitos e notas; eram pontuais e assíduos; eram sensíveis a problemas extra-classe; elaboravam provas compatíveis com os conteúdos e se eram bem sucedidos ao ministrar as aulas.

A aplicação do questionário foi feita em uma sessão em sala de aula. O aplicador ficou na sala durante todo o período da tarefa e estava disponível para dirimir dúvidas. Além das respostas às alternativas propostas o aluno poderia fazer os comentários que achasse pertinente.

Os dados foram organizados a partir das respostas e para facilitar a classificação montaram-se as categorias excelente, bom, mediano, ruim e péssimo. Para tornar mais clara a explicação segue abaixo um exemplo sobre as características dos professores.

1. Estimulam o interesse pela matéria?

- a – Sempre estimulam o interesse do aluno;
- b – Geralmente estimulam;
- c – Ocasionalmente estimulam;
- d – Não estimulam, mas não diminuem o interesse do aluno;
- e – Nunca estimulam e diminuem o interesse do aluno.

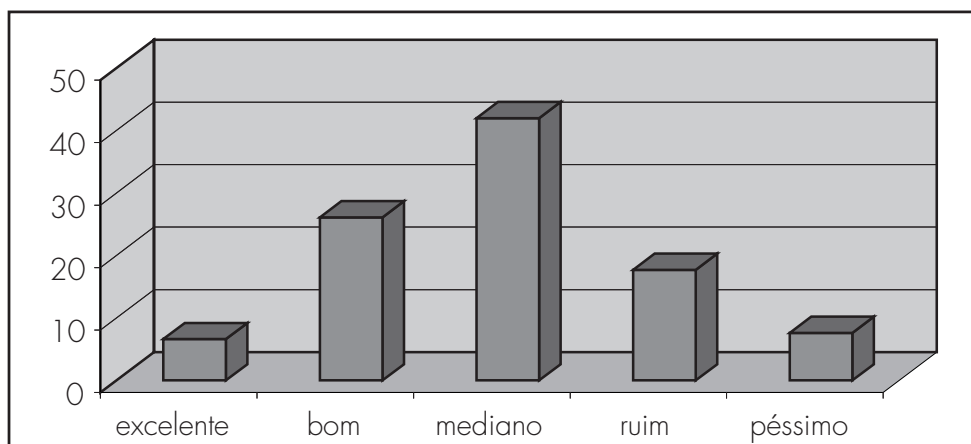
Se o professor sempre estimulava o interesse pela matéria foi classificado como **excelente**; se geralmente estimulava foi classificado como **bom**; se ocasionalmente estimulava foi classificado como **regular**, se não estimulava



foi classificado como **ruim**; se além de não estimular ainda tinha atitudes que diminuía o interesse do aluno pela matéria era classificado como **péssimo**.

Os resultados apresentados na figura 1 mostram que a avaliação dos alunos de seus professores são de **medianos**.

Figura 1 – Classificação geral da porcentagem de respostas dos alunos sobre as lembranças que eles tinham sobre a qualidade das aulas de seus professores



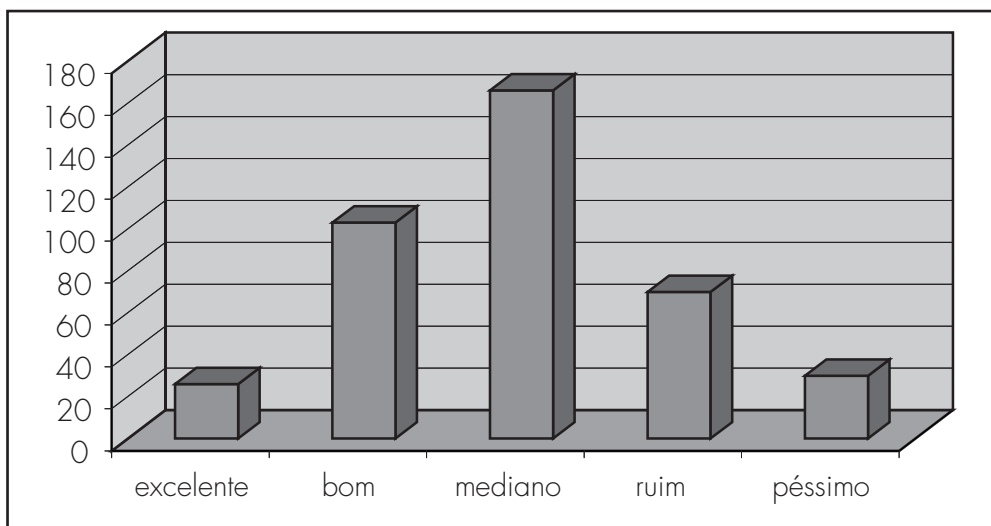
167

Como se pode notar há quase uma “distribuição normal” entre as categorias de avaliação dos docentes. Nota-se que há baixa porcentagem de respostas que classificavam as aulas dos professores como excelentes (6,6%) ou péssimas (7,6%), ficaram no nível intermediário os classificados, como bons (26,1%) ou ruins (17,7%) e uma alta porcentagem de medianos (42%). É importante destacar que os dados são baseados em lembranças que os alunos traziam de seus professores da história de vida escolar.

Na figura 2 para facilitar a correspondência dos dados há a apresentação dos resultados em número de respostas.



Figura 2 – Classificação geral do número de respostas dos alunos sobre as lembranças que eles tinham sobre a qualidade das aulas de seus professores



168

Foram obtidas 395 respostas e a classificação geral indica que os professores em formação avaliaram os docentes de suas histórias de vida como excelentes em (26 respostas); como bons em (103 respostas); como medianos (166 respostas); como ruins (70 respostas) e como péssimos (30 respostas).

Estes dados surpreendem, pois predomina a visão de professores medianos e grande quantidade de respostas que refletem uma visão negativa do professor, identificados como ruins e péssimos. A consequência natural é perguntar se professores medianos, ruins ou péssimos podem formar bem, podem ensinar bem, podem avaliar bem, podem estimular o conhecimento, o desenvolvimento da crítica, o comportamento exploratório e a curiosidade. Será que professores medianos ruins e péssimos podem ser modelo para seus alunos e para as novas gerações?

O que leva um professor a ser identificado como mediano, ruim ou péssimo pelos alunos? Quando a avaliação docente é feita logo após uma prova ou uma verificação de desempenho, há uma contiguidade entre desempenho e o resultado da avaliação, o que pode gerar distorções e o aluno usar



a avaliação como vingança. Porém, quando se pede uma avaliação sobre os professores que passaram pela vida do estudante e que hoje não oferecem nenhum controle objetivo sobre o aluno, é esperado maior isenção no processo avaliativo. É importante destacar que os dados de pesquisas apresentados na base teórica deste trabalho, segundo Centra (1974), Feldman (1989) e Cashin (1995), indicam a confiabilidade em estudos retrospectivos.

É possível que ao se trabalhar com lembranças possa emergir, no sentido geral, uma síntese que ressalte o agradável ou o desagradável. Para evitar esta interferência de lembranças agradáveis ou desagradáveis é que se utilizou o conjunto de 28 questões pontuais e com isso se procurou diluir impressões generalizadoras.

Sabe-se, a partir dos modelos estatísticos, que ao se levantar informações sobre lembranças e impressões, as variáveis intervenientes terão menor influência na medida em que se aumenta a amostra para a pesquisa. No caso em questão trata-se de um estudo exploratório, que aborda estudantes que querem ser professores a partir de aspectos bem determinados. Os dados não permitem ampla generalização, porém, levantam questões relevantes para o aprofundamento do estudo.

Frente aos resultados expressos na figura 1, emerge a pergunta: por que pessoas que tiveram experiências pouco positivas na relação professor aluno, pois classificaram os professores predominantemente como medianos, ruins e péssimos, o que representa 67,3% das respostas, pretendem ser professores?

Se levarmos em consideração de que a educação, conforme apontado por Pimentel (1991), Masseto (1997), entre outros, deva se fazer pelo incentivo, apoio, orientação, respeito e valorização dos alunos e dos conhecimentos, é pouco compreensível que pessoas submetidas a situações pouco estimulantes e às vezes até avessas possam querer seguir essa mesma carreira profissional. Estes dados sugerem o aprofundamento do estudo para as dimensões psico-sociais e psico-educacionais.

É evidente que muitas variáveis contribuem para essa escolha, as quais são: resistência às condições adversas vividas em sala de aula, vocação, oportunidades oferecidas pela carreira a uma determinada população, expectativas familiares, entre outras.

Com o conjunto de dados detalhado expresso nas respostas às 28 questões é possível verificar quais aspectos são mais relevantes para se entender as maiores deficiências dos professores formadores indicadas pelos alunos. No quadro 1 pode-se verificar a classificação das respostas.

Quadro 1 – Classificação das respostas dos alunos em cada pergunta

Perguntas Os Professores	Classificação				
	Excel.	Bom	Med.	Ruim	Péss.
1 Estimulam o interesse pela matéria	1	4	4	4	1
2 Dominam o conteúdo que estão ensinando		6	8		
3 Apresentam a matéria de modo geral		6	8		
4 Explicam princípios e conceitos		6	7	1	
5 Dão aula com alegria e entusiasmo	1	4	3		
6 Definem os objetivos de cada aula		5	5	3	1
7 Mostram a relação conteúdo/disciplina	2	3	2	6	1
8 Informam-se dos conhecimentos prévios do aluno	1	4	4	3	2
9 Demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos	2		6	2	4
10 Planejam as aulas	3	6	4	1	
11 Ajudam os alunos que têm dificuldades	1	2	2	8	1
12 Aceitam o ponto de vista do aluno		3	5	5	1
13 Estimulam o aluno a participar da aula	1	1	7	4	
14 Exigem raciocínio do aluno	1	4	6	2	1
15 Respondem perguntas dos alunos	2	3	8	1	
16 São seguros ao responder perguntas	1	4	7	2	
17 Estabelecem relações entre teoria e prática		3	5	4	2
18 Estabelecem relações entre matéria de ensino e vida real	2		5	5	2
19 Gostam de dar aulas	1	5	8		
20 Aceitam o aluno como pessoa		3	6		5
21 São acessíveis aos alunos	1	3	6	2	2
22 São justos na atribuição de conceitos		3	8	3	
23 São pontuais	1	7	6		
24 São assíduos	1	6	5	2	
25 São sensíveis aos problemas extra-classe do aluno		4	3	4	3
26 Utilizam exemplo e ilustração na aula		3	6	3	2
27 Elaboram provas compatíveis com os conteúdos	2	1	5	4	2
28 São bem sucedidos ao ministrar a disciplina	2	4	7	1	
Total	26	103	166	70	30

Observando os dados apresentados no quadro 1 percebe-se quanto aos aspectos técnicos identificados nas respostas 2, 3, 4, 10, 23 e 24, que a imagem deixada pelos professores tende a ser favorável. Sobre a pertinência e importância do que se ensina e se aprende além do relacionamento



interpessoal identificados nas questões 7, 11, 12, 14, 17, 18, 20 e 21, os resultados tendem a ser não favoráveis aos professores.

Ou seja, os professores, de maneira geral, parecem dominar os conteúdos e apresentam a matéria explicando princípios e conteúdos, porém, poucos mostram a importância do tópico estudado, como este tópico se enquadra na disciplina, o estímulo ao raciocínio do aluno não se faz presente na medida necessária, quase não estabelecem a relação entre teoria e prática e nem como os conteúdos relacionam-se com a vida real.

Além disso, tendem a ser pouco receptivos à pessoa do aluno, mostrando baixa atenção às dificuldades apresentadas pelo mesmo. Estes dados indicam que nas atividades desenvolvidas pelo professor predominam procedimentos mecânicos, pouco reflexivos, pouco instigantes e pouco críticos.

É evidente que a grande maioria dos docentes que passaram pelos alunos em vias de se tornarem professores, não eram professores-atores como apontado por Perissé (2004), pois estes, no sentido positivo, dão aulas inesquecíveis. Não são também professores sedutores como indicado por Moriconi (2004), pois estes fazem o aluno sentir no próprio corpo o domínio do saber. Nem tampouco professores autores, destacado por Carneiro (2003), pois estes autorizam ao aluno a construção do conhecimento e também se autoriza como colaborador.

A formação para o estudante, como os dados mostram, fica prejudicada, pois, pouco analítica, centra-se no ensino e na figura do professor, o que limita o espaço para a descoberta. Como se pode ver nas respostas à questão 13 apenas 2 professores, em 14 (um excelente e um bom), são indicados como aqueles que estimulavam o aluno a participar da aula.

Quanto aos relacionamentos, os conflitos evidenciam-se, o que pode ser verificado nas perguntas 19, 23 e 24, pois, ao que parece, os professores gostam de dar aulas, predomina a assiduidade e a pontualidade, porém, o tipo de aula que, na ótica dos alunos, é identificada nas perguntas 9, 11 e 21 como aquela que está centrada no próprio professor, uma vez que este quase não demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos, não demonstra interesse em ajudar os estudantes que apresentam dificuldades e além disso parece ser pouco acessível aos alunos.

O que se nota aqui é uma relação ensino-aprendizagem pouco interativa que se constrói não na troca, pois há baixa relação de ajuda por parte

do professor (pergunta 11) e o ponto de vista do aluno quase não é levado em consideração (pergunta 12).

Outro aspecto importante identificado é que, para os alunos, os professores mostram a tendência medianamente justa para atribuir conceitos. Destacando-se ainda que 3 alunos em 14 apontaram que os professores não foram justos ao avaliar. Em síntese, a maioria dos alunos acredita que tenha sido, de alguma maneira, prejudicada pelos professores e que os conhecimentos não foram adequadamente avaliados.

Os dados remetem em termos comparativos à pesquisa da CPM Market (1998), na qual 83% dos alunos pediam que se “reinventassem” as aulas; 26% acreditavam que os professores não se preocupavam se os alunos estavam aprendendo. Aqui, os dados também são gritantes e implicitamente dizem que se deve formar professores de outra maneira, pois, 12 em 14 estudantes dizem que seus professores pouco ou nada se preocupavam com a aprendizagem dos alunos.

Diante destas colocações fica a pergunta: naquele contexto houve prazer no ensinar e no aprender? Os dados apresentados indicam que a realização foi pouco expressiva e, conseqüentemente, o prazer de aprender e o de ensinar também ficaram abaixo do desejável. O quadro que se evidencia é o do mal-estar com a expressão do professor poli-queixoso, insatisfeito com o salário, com os saberes manifestos pelos alunos, com as condições de trabalho, com a não realização profissional, entre outros.

Motivos existem, mas como destaca Soares (2000, p. 11), é necessário aprofundar a reflexão, pois o professor precisa saber “[...] o que ensina, o lugar onde ensina e aquele que ensina, foram feitos por outros, é importante conhecer o sujeito professor, que está sujeito a algo de si mesmo.” Ou, como destaca Carneiro (2003, p. 16) é importante “[...] desativar o lugar da queixa e abrir o lugar para a dúvida e para a indagação.” Isto já pode ajudar o professor.

Este estudo é o ponto de partida para um aprofundamento reflexivo sobre a atividade de docentes que formam novos professores. Ele procurou levantar questões sobre a percepção do educando em relação ao educador e ao ato de educar, o que leva a uma pergunta: o aluno em formação pretende ser igual a seus professores?



Nota

1 Em 23 de setembro de 2003, a grande imprensa apresentou os dados de repetência no ensino fundamental, médio (SAEB, ENEM) e os dados da Unesco, comparativos entre 107 países. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13727.shtml>

Referências

ALENCAR NETO, Alvaro Peixoto. **Avaliação do docente pelo discente**: estudo de caso dos cursos de engenharia do CEFET. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALTHUSSER, Louis, **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castor. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BARIANI, Isabel Cristina Dib. **Significados associados a professor e aluno, “reais” e “ideais,” por estudantes e professores de um curso de Psicologia**. 1991. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

BARZUN, Jacques. **A arte de fazer professores**. 2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Column/8413/barzun_professores> Acesso em: 19 maio. 2004.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARNEIRO, Cibele Rezende. **O movimento e o prazer de ensinar**: a autoria do professor. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2003.

CARVALHO, Olavo. **A origem da burrice nacional**. 2004. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org> <http://www.dominus3000.hpg.ig.com.br/Apoio/apo-003.htm>> Acesso em: 16 fev. 2004.

CASHIN, Willian E. **Students ratings of teaching**: the research revisited. Idea. Paper 32. The Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, 1995.

CENTRA, John A. The relationship between student and alumni ratings of teachers. **Educational and Psychological Measurement**, Maryland, n. 34, p. 321-326, 1974.

CHALITA, Gabriel. **A palavra do secretário**. 2004. Disponível em: <<http://www.crmario-covas.sp.gov.br>> Acesso em: 27 fev. 2004.

COHEN, P. Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: a meta-analyses of finding. **Research in Higher Education**, Memphis, n. 13, p. 321-341, 1980.

CPM Market. **A avaliação que os adolescentes fazem de sua escola**. 1998. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/templates/boletins/templates>> Acesso em: 16 fev. 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ESTEVE, José Manuel. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

FELDMAN K. A. Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and form students colleagues administrators and external observers. **Research in Higher Education**, Memphis, v. 30, p. 137-194, 1989.

FELTRAN, Regina Célia Santis. **A prática docente na universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicologia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FONTES, Carlos. **Profissão**: professor. 2004. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/PROFS2>> Acesso em: 19 maio. 2004.

MARTINS, Vicente. **Como se tornar um bom professor**. 2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.asp>> Acesso em: 19 maio. 2004.

MASSETO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, Daniel Augusto Fatores influentes na avaliação do professor: uma revisão. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, n. 17, p 73-87, jan./jun. 1988.

MORICONI, Ítalo. 2004. **Os cem maiores poemas do século**. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/apg/moriconi>> Acesso em: 20 maio. 2004.

MORSOLETTO, Regina Helena Cappelozza; FELTRAN, Regina Célia Santis. Avaliação da docência na ótica dos alunos. In: FELTRAN, Regina Célia Santis; BARREIRO, Aguida Celina Meo; BARREIRO, João Carlos (Org.). **Experiências de avaliação na universidade**. São Paulo: Cabral, 2003.

NICOLA, Anais Lazzari; CUNHA, Kathia Carvalho. Avaliação de desempenho docente em estágio probatório em uma instituição pública de ensino superior. **Avaliação**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 19-31, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis Godoy. O que o aluno espera do professor. In FELTRAN, Regina Célia Santis; BARREIRO, Aguida Celina Meo; BARREIRO, João Carlos (Org.). **Experiências de avaliação na universidade**. São Paulo: Cabral, 2003.

PEREIRA, Maria Elba Dantas Moura; MORAIS, João Crisóstomo. Avaliação na graduação: estudo de caso. Campo Largo. **Revista Eletrônica de Ciência da Educação**, Campo Largo, n. 1, p. 1-12, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **O bom professor**. 2004. Disponível em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/bomprof>> Acesso em: 20 maio. 2004.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. São Paulo: Papyrus, 1993.

RALDI, Denise Pontes; MALHEIROS, Cláudia; FRÓIS, Íris Maria Lager-Marques. O papel do professor no contexto educacional sob o ponto de vista dos alunos. **ABENO**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-23, ago. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação de professores da educação, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 10, p. 29-40, 1991.

SOARES, Magna. **Ensinar**: reflexões sobre a prática docente. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

TEIXEIRA, Cremilda Estela. **Não basta ser professor tem que ser educador**. 2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/napa_org/naobasta.html> Acesso em: 20 maio. 2004. (Núcleo de Apoio aos Pais e Alunos).

TEIXEIRA, Gilberto. **Ser professor universitário**. 2004. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>> Acesso em: 26 fev. 2004.

TREVISAN, Antoninho Marmo, **O Presidente Lula daria um bom professor**. 2004. Disponível em: <http://www.jornalexpress.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=4761&id_noticia=1387> Acesso em: 27 fev. 2004.

Antonio Wilson Pagotti
Prof. Dr. do Mestrado em Educação do
Centro Universitário do Triângulo
Uberlândia | Minas Gerais



Glaura Morais Paroneto
Profª Drª do Curso de Pedagogia na
Universidade de Uberaba
Uberlândia | Minas Gerais
E-mail | apagotti@terra.com.br

Recebido 2 ago. 2004
Aceito 27 out. 2004



Natal como destino turístico: uma análise da dimensão imagética da representação social da cidade veiculada na mídia impressa

Natal as tourist destination: an analysis of imaginary social dimension of social representation of the city propagated by media

Maria de Fátima Araújo Costa de Souza
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Diversos fatores favorecem o turismo na contemporaneidade, mas o campo midiático é imperativo nesse tipo de empreendimento, que investe na linguagem não-verbal, polissêmica, emotiva, persuasiva, aguçando desejos e necessidades, fazendo circular diversas imagens trazendo determinado lugar. Com base nisso, desenvolvemos um estudo buscando identificar as representações sociais da cidade de Natal-RN como destino turístico. Este artigo é um recorte da pesquisa e apresenta o mapeamento destas representações na mídia impressa (folders e folhetos turísticos da cidade). As análises nos mostram que Natal-RN é representada pela mídia impressa como espaço de lazer, associado às belezas naturais e aos hotéis quase mágicos, capazes de transformar os sonhos das pessoas em realidades. Esta dimensão imaginante é que permeia as publicidades feitas em relação à cidade e constituem a identidade de Natal-RN na mídia.

Palavras-chave: Turismo, Mídia Impressa, Imagens.

Abstract

Several factors favor the tourism in the contemporariness, but the median field is imperative in this type of enterprise, that invests in the persuasive, emotive, polysemic non-verbal language stimulating desires and necessities, that circulate diverse images in several places. Based on this, we developed a study in order to identify the social representations of Natal as tourist destination. This article is a clipping of the research and presents the mapping of these representations in the printed media (folders and tourist brochures of the city). The analyses show us that Natal-RN is represented in the printed media as leisure place, associated to the natural beauties and the hotels that, almost in a magic way, transform the dreams into realities. This imaginative dimension, seen through the publicity advertisings, constitutes the Natal-RN identity in the media.

Keywords: Tourism, Printed Media, Images.

Os estudos e pesquisas do turismo sempre põem em relevo os dados estatísticos relativos ao número de pessoas que viajam, ora mostrando o número dos que saem de seus lugares para outros destinos (turismo emissivo), ora evidenciando o volume de pessoas que chegam a determinados lugares (turismo receptivo), e mostram a realidade lucrativa já constatada e provada através desses indicadores. Há, portanto, um enfoque direcionado, especialmente, para o setor econômico do turismo, quando se trata de apontá-lo como um dos fenômenos mais expressivos da contemporaneidade.

O discurso sobre o turismo, entre tantos sentidos e significados existentes, é sempre direcionado para a idéia de crescimento e desenvolvimento, na maioria das vezes, associado ao deslocamento de milhares de pessoas pelo mundo todo. Percebe-se que a visão mercadológica circula com tanta ênfase, que cria na mente das pessoas uma imagem cristalizada da venda de um produto. Na verdade, essa imagem tem um poder de persuasão tão eficaz, que sobrepõe-se a outras dimensões igualmente relevantes, como a qualidade do que se encontra subjacente a esse mágico mercado publicitário.

Nesse contexto, as cidades e os lugares são equiparados a produtos, na medida em que as potencialidades turísticas são vistas primeiramente como produto de mercado para serem consumidos. Tal transferência de sentido é uma estratégia bastante utilizada pela linguagem da publicidade através de campanhas promocionais de lugares. Nessa dinâmica, cidades se transformam em bens simbólicos, em objetos de desejos possíveis de serem concretizados por todos de qualquer cultura ou nacionalidade.

Na lógica simbólica do consumo, o marketing turístico circula socialmente como signos míticos, capazes de aproximar pessoas aos seus sentimentos e às suas plenas necessidades. Para tanto, utiliza-se bastante um tipo de linguagem chamada conativa que tem a função de persuadir e convencer o seu interlocutor. Desse modo, a propaganda se utiliza de textos verbais ou não-verbais, lançando mão, ainda, nesse universo, do recurso poético, a fim de atingir o imaginário do seu cliente em potencial – o turista. Todas as imagens produzidas nesse contexto são portadoras de mensagens carregadas de positividade e bem-estar, mesmo que tal sentido esteja implícito.

Dentro dessa temática, desenvolvemos uma pesquisa que objetivou identificar as representações sociais que a mídia e os turistas fazem da cidade de Natal como destino turístico. O presente artigo parte de análises da



mídia impressa, especialmente dos folderes de divulgação, e visa mapear os sentidos e os significados inscritos nestes folderes enquanto representantes do olhar da mídia sobre a cidade. Este mapeamento é feito a partir da articulação estabelecida entre o pensamento de Moscovici (1978) em relação ao caráter simbólico (imageante ou figurativo) da representação social e a análise semiológica de Barthes (1997).

Nesse aspecto, é interessante esclarecer que os folderes, objeto do nosso estudo, fazem parte do projeto político de divulgação da realidade turística do RN através da Secretaria Estadual de Turismo, cujo objetivo é apresentar as potencialidades turísticas do Estado e da cidade como destino turístico para o Brasil e exterior. Tal material circula bastante pelas agências de viagem, operadoras de turismo, aeroportos, em feiras nacionais e internacionais de turismo, congressos científicos em geral. Enfim, é um meio de comunicação impresso que faz parte do cotidiano dos hotéis, pois serve de veículo de informações acerca da funcionalidade do hotel e da cidade.

Podemos perceber, em princípio, que os folderes turísticos constituem elementos legitimados socialmente para difundir a cidade em nível nacional e internacional. Essa valorização está eminentemente atrelada à sua função social, que é a de estabelecer a mediação entre o contexto turístico da cidade e os diversos públicos de um modo geral. Observa-se que, nesse percurso de valorização, o espaço comunicacional investe predominantemente numa pluralidade de imagens, visando circunscrever ou aproximar o lugar enquanto diferencial que o torna único e singular.

Nessa perspectiva, Moscovici (1978) defende o campo comunicacional como espaço favorável à circulação de idéias, de informações, valores, crenças, ideologias e propício à elaboração de representações sociais, uma vez que é nesse espaço dinâmico e movente que ocorre a formação de universos consensuais e de interações institucionais, interindividuais e midiáticas. Em todas essas possibilidades de interações, reais e imaginárias, entre o universo individual e social, existirá sempre uma fusão do conceito, da imagem e do simbólico.

No real, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada; ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto à frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Nós escrevemos que a representação faz compreen-



der em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura. (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

Entendemos que a idéia de desdobramento da representação não implica rupturas, mas um processamento mútuo de sentidos, ou seja, na ausência do conceito ou do objeto da representação, a imagem, a significação ou o sentido desse objeto se re (apresenta) ao sujeito, convergindo para certa plenitude de sentido. Tais considerações teóricas nos ajudam a compreender os folhetos turísticos não só por sua função mercadológica de vender um determinado “produto” ou destino turístico, mas, principalmente, por se constituir em um signo lingüístico viabilizador de informações do contexto turístico dessa cidade, estruturado predominantemente com imagens fotográficas e textos. Esta peculiaridade está implícita nos estudos acerca da linguagem, desenvolvidos por Barthes (1999), que defende a linguagem, discurso ou fala como unidade ou síntese significativa. Nesse sentido, para o autor:

Uma unidade ou síntese significativa quer seja verbal ou visual: uma fotografia será por nós considerada fala, exatamente como um artigo de jornal; o próprio objeto poderá transformar-se em fala se significar alguma coisa. (BARTHES, 1999, p. 113).

180

Para o historiador Peter Burke (2004), as imagens visuais apontam para um outro tipo de valorização, ou seja, constituem-se em “evidências históricas”, pois detêm um tempo, um espaço, uma memória, capazes de elucidar outras faces de um real, talvez não visto ou percebido. Tal observação sustenta a nossa travessia pela temporalidade histórica inscrita nesses documentos, pois se referem ao período de 2000 a 2004.

Durante a pesquisa, percebemos um elo de aproximações entre as representações sociais e a semiologia. Ou seja, entre o pensamento de Moscovici (1976) e o de Barthes (1990, 1997, 2001), principalmente entre o caráter imageante da representação que está associado ao aspecto significativo e as significações da imagem ou das formas. Tal respaldo teórico fundamenta esta análise da visibilidade turística que é expressa através dos meios de comunicação, e que concorrem para esquadriñar, de certa maneira, a leitura que a mídia faz do turismo na cidade de Natal. Essa visibilidade como forma de linguagem e representação nos incita em buscar compreender o processo de construção representativa que o meio impresso analisado



oferece. Para Berger (1999, p.10) “[...] a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos.” [...] “Só vemos aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha.”

Num universo de possibilidades de estudo do turismo, partimos do pressuposto de que a escolha do destino turístico de determinado lugar está substancialmente atrelada à capacidade de olhar este lugar e à capacidade imaginativa ou simbólica, isto é, a um determinado imaginário que se tem ou que se faz do lugar, independente do tipo de turismo (de lazer, de aventura, religioso, etc.) que se pretenda fazer. Segundo Teves (1992, p. 13), “[...] os olhos participam do ato instituinte do mundo para alguém. O local de onde parte o olhar é um espaço antropológico. Aquele que olha o faz a partir de uma determinada perspectiva e de um imaginário social.”

Sobre o imaginário, Baczko (1985) nos diz que o imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas, onde as representações que os indivíduos fazem de si, dos acontecimentos e dos outros, atestam a sua identidade, os papéis coletivos a assumir e também suas designações com as instituições políticas sempre alimentadas pela capacidade de projeção futura onde os sonhos, as aspirações, as angústias e as expectativas expressam outras possibilidades de leituras acerca do real. Ainda segundo o autor, historicamente, o estudo dos imaginários sociais está muito direcionado para os mecanismos e estruturas da vida social, especialmente pela “[...] intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas, bem como na sua direção e orientação.” (BACZKO, 1985 p. 142).

Conforme entendemos a dimensão simbólica e imaginária como componente singular do humano, se objetiva num contexto comunicativo, nas múltiplas interações sociais, através de imagens, sentidos e significados como formas diversas de compreensão da relação existencial entre os indivíduos e o universo exterior. A visão expressa em Barthes (1984, 1997 e 2000) em relação aos aspectos semiológicos estabelece um diálogo com o pensamento de Aumont (2002) acerca da imagem visual ou fixa.

Utilizamos as idéias destes teóricos para identificar os sentidos e os significados das imagens da cidade do Natal (RN) inscritas nos folderes e folhetos de divulgação turística, considerados como suportes de comunicação e marketing. No contexto do discurso publicitário, os folderes visam evidenciar os benefícios do “[...] produto Natal-RN” e ao mesmo tempo criam uma

"aura de encantamento" em torno da cidade. (MARTINS, 1992, p. 08). A evidência dos benefícios e encantos se materializa em uma pluralidade de imagens, como um caleidoscópio que ora mostra a estética da cidade, ora a cultura, ora o social.

Diante dessa pluralidade, apontamos os passos fundamentais para a apreensão desses sentidos, tomando como primeira referência o conceito de semiologia desenvolvido por Barthes:

A semiologia tem por objeto, então, qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, seja quais forem seus limites: imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos ou espetáculos, se não constituem 'linguagens', são, pelo menos, sistemas de significação. (BARTHES, 1997, p. 11)

Segundo esse teórico, o primeiro passo consiste na escolha do material que deve ocorrer em função dos (s) objetivo(s) do estudo. Na nossa pesquisa, este momento se concretizou com a escolha dos folderes e folhetos de divulgação turística de Natal. O segundo momento corresponde à análise denotativa do material, incluindo texto e imagem. O terceiro momento abarca a análise conotativa, que é feita a partir da análise denotativa. É importante, nessa etapa, ultrapassar a simples descrição da cena ou do objeto analisado.

Para Barthes (1990), é imprescindível identificar os valores culturais enquanto elementos aglutinadores de sentidos. Assim, os elementos se associam se relacionam uns com os outros, detectando presenças, ausências, contrastes de elementos que se configuram diferentemente no espaço. São essas diferenças que ajudam a realçar os sentidos e significados das diversas imagens.

O processo de análise semiológica passa pela dissecação e reconstrução da imagem semantizada, inferindo que muitos sentidos poderão estar ancorados na cultura, na ideologia de determinados grupos, enfim, o sentido não é doado, e nem deve ser analisado de forma isolada de um determinado contexto e nem as formas em que os sentidos estão ancorados devem ser ignoradas. O quarto momento consiste no relatório, incluindo referências para cada nível de significação: denotação, conotação, mito.



A partir destas considerações teórico-metodológicas, apresentamos alguns resultados da segunda fase da nossa pesquisa, qual seja: a análise das representações sociais dos folderes de divulgação turística da cidade de Natal. Analisamos 98 folderes, dentre os quais 13 se apresentavam diferenciadamente tanto em nível estrutural (plano de expressão) como no plano de conteúdo. Tal diferenciação revelou um dado importante à medida que percebemos que, embora também existam semelhanças no plano de conteúdo, as singularidades percebidas apontam para um outro olhar do turismo e, conseqüentemente, outras formas de representá-lo socialmente.

Em função disso, denominamos esses (13) folderes de “folhetos” e os (85) restantes continuam com a denominação recebida usualmente. Apresentamos a seguir as características que serviram de parâmetros na nossa identificação dos folderes e folhetos, as primeiras aproximações dos elementos constitutivos da representação social da mídia impressa, mais especialmente das imagens visíveis ou expressivas de tal representação.

A análise do conteúdo deste material privilegiou a estruturação das informações: forma e conteúdo, evidenciando capa, contracapa, folhas internas e folha final. Cada estrutura foi considerada como um espaço de sentidos e significados. Nessa perspectiva, analisamos todas as imagens inscritas, quer sejam títulos, paisagens, cenas do cotidiano dos hotéis, cenas que apontam para comportamentos ou atitudes dos hóspedes, os objetos, à hora em que as fotografias foram produzidas, o público-alvo dessas cenas.

A metodologia da análise foi baseada no percurso defendido por Barthes (1997): da denotação e conotação, tentando apreender o máximo da significação de cada folder e folheto. Nesta análise, pudemos perceber que nos folderes as imagens focalizam fundamentalmente a rede hoteleira da cidade de Natal-RN, numa ordem hierárquica: primeiramente o hotel, em segundo plano de significação vem às belezas naturais da cidade, inclusive em imagens menores, ou seja, como se fossem recortes discursivos de um texto maior, aparecendo geralmente associadas às imagens do hotel, e em terceiro plano vem um mapa de localização da cidade no Brasil e no Mundo.



Características	Folders	Folhetos
Estrutura física	É um texto informativo que possui de uma a quatro (1-4) páginas de tamanho A4, com folhas dobradas em forma de brochura; é estruturado essencialmente com imagens e textos, numa proporção para cada folder em média de 13 imagens para 09 textos verbais. Apresenta capa, contracapa, folhas internas e folha final.	Constitui um tipo de texto informativo, descritivo, possuindo em média de quatro a doze páginas (4-12), tamanho A4 em forma de brochura e outros em forma de revista. Para cada folheto a média é de 21 imagens para 25 textos verbais. Também apresenta capa, contracapa, folhas internas e folha final, sendo as folhas internas num volume maior.
Catálogo das imagens	Capa: fachada externa do hotel ocupando o centro da capa; nome do hotel e pequenas imagens paisagísticas das belezas naturais da cidade; Contracapa e folhas internas: apresentação através de imagens de todos os ambientes do hotel e de sua funcionalidade, ora evidencia indivíduos ou grupos usufruindo desses ambientes, ora apresenta esses espaços sem a presença das pessoas; as imagens símbolos das paisagens naturais aparecem em todo o folder sempre no segundo plano de significação. Folha final: 95% possuem mapas de localização, website e e-mail.	Capa: imagens das potencialidades turísticas do estado do RN, tendo como referência o patrimônio natural e cultural. Contracapa e folhas internas: apresentação de imagens do RN que englobam o artesanato, a culinária, as artes do estado, os sítios arqueológicos e a rede hoteleira de Natal-RN; Folha final: 60% possuem mapas de localização, website e e-mail.



Função social	São documentos oficiais de divulgação do turismo do RN em nível local, nacional e internacional.	São documentos oficiais de divulgação turística voltados mais para o turismo internacional.
Outras características fundamentais para análise semiológica: apreciação denotativa e conotativa do material escolhido	<p>O folder na sua totalidade é informativo e descritivo, se sustenta eminentemente em linguagem não verbal e verbal. As imagens fotográficas, portanto não verbais, são predominantes e repetitivas. Os textos que acompanham essas imagens, apenas descrevem o visível, como se o estivessem traduzindo, ancorando o sentido que a própria imagem já mostrou, ou quantificando os espaços físicos existentes no hotel.</p> <p>Os mapas destacam o hotel que se localiza em Natal-RN e no Brasil.</p>	<p>Informativo e descritivo, constituído também a partir de imagens e textos verbais. As imagens contemplam o turismo do Estado e os textos ampliam a evidência da imagem com outras informações históricas, geográficas. Políticas, econômicas, entre outras.</p> <p>Os mapas evidenciam a localização do Estado do RN no Brasil e no Mundo.</p>

Vale ressaltar que as imagens que representam as belezas naturais, as escolhidas para traduzir a realidade turística da cidade de Natal-RN, embora se apresentem em um tamanho menor, comparado às imagens do hotel, simbolicamente exercem a mediação com a representação social da natureza, sempre presente no contexto comunicacional como um movimento cíclico, onde o tempo e o espaço ainda são insuficientes para aprisionar o poder simbólico do sentido da natureza. O público-alvo dessas imagens é constituído, em sua totalidade, por adultos jovens, adolescentes e crianças; em 30% das imagens, os espaços apresentados (suítes, restaurantes, piscinas etc.) aparecem sem a presença das pessoas.

Em relação aos textos que acompanham as imagens, percebemos que sua função consiste apenas em descrever a imagem, ancorando-a ou reforçando a visibilidade daquele recorte paisagístico, sem acrescentar novos elementos. Em outras circunstâncias, os textos apenas quantificam os espaços físicos do hotel.

As análises dos folhetos seguiram a mesma trajetória dos folderes: forma, conteúdo e nível de significação (denotação e conotação). Elas nos

permitiram observar que as imagens inscritas centralizam-se nas belezas naturais e culturais do Estado do Rio Grande do Norte, embora haja uma tendência na visibilidade estética da natureza da cidade de Natal. Os folhetos também contemplam outras belezas, pois associam mais potencialidades turísticas existentes no interior do Estado. Nesse aspecto, as imagens ganham outros sentidos, como por exemplo: mostram bordados de Caicó (RN), o artesanato e as comidas típicas do interior, as pinturas feitas com areias coloridas da praia de Tibau (RN) etc. 90% destas imagens priorizam os cenários paisagísticos sem a presença das pessoas, entretanto em alguns folhetos, percebemos que quando se trata da divulgação da rede hoteleira da cidade de Natal, é o público jovem o contemplado.

Detectamos ainda, em relação a esses textos que eles ampliam o que a imagem esconde, ou seja, apresentam outras informações acerca do visual, extrapolando a ancoragem e o revezamento de sentidos e apontando para sentidos não explicitados pelas imagens inscritas; provocando a composição de outras imagens, a partir do imaginário do leitor. Eles aprofundam as informações das imagens, acrescentando elementos históricos, geográficos, políticos, econômicos do Estado do Rio Grande do Norte, além da localização do Estado e da Cidade no Brasil e no Mundo.

186

Desse modo, podemos afirmar que os textos dos folhetos apresentam outras formas de percepção do turismo, concorrendo inclusive para a idéia de desmistificação da centralização do turismo urbano, tendo como ponto de partida a divulgação das potencialidades turísticas desse Estado. No que se referem às imagens, essas aparecerem diversificadas, porém, quando se trata de apresentar a cidade, a mesma é traduzida pelas mesmas imagens-símbolos: Praia de Ponta Negra, Morro do Careca, dromedários sobre as dunas brancas de Genipabu.

Fundamentados em Barthes consideramos tanto os folderes quanto os folhetos suportes comunicacionais, estruturados predominantemente com imagens fotográficas e textos, embora tenhamos constatado algumas diferenças peculiares entre eles: os folhetos centralizam seus interesses no turismo do Estado do Rio Grande do Norte e as imagens turísticas são diversificadas, tendo seus sentidos complementados pelos textos. Na verdade, tais folhetos aprofundam o nível de informação sobre os aspectos históricos e socioculturais do Estado, representando, assim, um olhar midiático mais abrangente e mais próximo da cultura potiguar.



Tal particularidade aponta para outras perspectivas de divulgação e, conseqüentemente, para novas formas de representações ainda não consolidadas no imaginário turístico dessa cidade. Já os folderes delimitam sua atenção no turismo urbano, visto que suas imagens traduzem, de certa forma, a cidade como destino turístico, através de uma diversidade de imagens, na qual o hotel tem foco principal. Nesse sentido, os hotéis se transformam no núcleo central do discurso publicitário, possuindo uma dupla determinação: informar acerca dos benefícios do produto "hotel" e tornar-se objeto de consumo.

Em relação a esse aspecto, Baudrillard (1989, p.174) nos ensina que a publicidade possui uma lógica particular de sua eficácia que consiste na sua própria funcionalidade, "[...] não somente porque trata do consumo, mas porque se torna objeto de consumo." Tal intencionalidade fica evidente quando observamos que as imagens do hotel permeiam todo o folder, ocupando todos os espaços existentes, seja na capa, contracapa, folhas internas e folha final.

A presença marcante do signo hotel, nesses folderes, confirma as idéias de Barthes (1990), em relação ao plano significativo ou expressivo e ao plano de conteúdo ou significado do respectivo signo (hotel). Isto porque em todas as capas dos folderes, observamos que a fachada do hotel, sua arquitetura e ambientação, também extensiva aos demais espaços, tanto revelam como induzem a uma pluralidade de sentidos, pois cada ambiente ou cada espaço é dotado de significação.

Isso fica ainda mais claro, quando analisamos alguns folderes de hotéis temáticos, cuja arquitetura e construção foram planejadas para se ter a impressão de estar num ambiente "místico", outros de inspiração ecológica, onde cada detalhe lembra a natureza e a cultura nordestina e outros ligados a grupos estrangeiros, onde o turista tem a sensação de estar no seu país de origem. Enfim, cada espaço revelado, desde a recepção do hotel à sua cozinha, o restaurante, a sauna, o salão de jogos, entre outros, apontam para a idéia de "cadeia flutuante de significado", defendida pelo citado autor.

Nessa circunstância, o hotel assume, simbolicamente, a posição social de anfitrião da cidade, passando a significar o lugar ideal, mítico, sagrado, para satisfazer necessidades e desejos, mediante um jogo de imagens: boa receptividade e acolhimento por parte de todos os funcionários no

momento da chegada dos visitantes ao hotel; ambiência interna projetada na temática ecológica; o prazer em saborear um cardápio regional, internacional e esteticamente bem apresentado; segurança para as crianças que brincam sozinhas com areia da praia em frente ao hotel; tranqüilidade para o casal jovem, que caminha na praia onde se localiza o hotel; sensação de alegria e bem-estar revelados nos corpos das mulheres jovens durante sessão de hidroginástica realizada na piscina do hotel etc.

Nesse contexto mágico, sedutor e polissêmico, a cidade de Natal aparece deslocada para um segundo plano de significação, tanto na sua configuração espacial junto às outras imagens dos hotéis, quando esta é revelada através de pequenas imagens, às quais chamamos de recortes discursivos das paisagens da natureza.

Os folderes se apóiam nesses recortes com o objetivo de sedimentar a imagem do hotel como principal produto a ser vendido. A cidade de Natal não é vislumbrada no primeiro plano dessa imagem; no entanto, ela é resgatada através das imagens-símbolos que a identificam, para servir de referência à localização do hotel. Entretanto, no contexto do imaginário social, não são os hotéis que se presentificam nas mentalidades dos indivíduos ou grupos, nem que determinam à escolha do destino turístico, apesar de serem elementos importantes na constituição da imagem da cidade, em seu sentido amplo, mas as imagens do nosso patrimônio natural, aquelas mais cobiçadas e mais divulgadas pelo discurso midiático mais amplo.

Este estudo confirma que as imagens viabilizadas pelos folderes e folhetos turísticos expressam a natureza figurativa do turismo dessa cidade e, nesse sentido, exercem a mediação e a função simbólica de re-liquação com o imaginário turístico, também revelado e configurado com o máximo de concretude, na primeira fase desse estudo, quando entrevistamos (117) turistas, sendo (48) brasileiros e (69) estrangeiros. Mediante a associação livre de palavras, apreendemos que a dimensão valorativa das representações sociais desses turistas em relação à cidade do Natal como destino turístico, condensa sentidos e significados de um lugar ideal para o lazer, passar férias, relaxar com toda família, pois a cidade inspira segurança além de permitir o contato direto com cenários paradisíacos oferecidos pela natureza.



Referências

- AUMONT, Jaques. **A imagem**. Tradução Stela dos Santos Abreu; Cláudio C. Santoro. Campinas: Papyrus, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda/ Editora Portuguesa, 1985. (Enciclopédia Einaudi, v. 5).
- BARTHES, Rolan. **A câmara clara**. Tradução La chambre claire: note sur la photographie. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **O óbvio e o obtuso**. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- _____. **Elementos de semiologia**. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno; Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **A aventura semiológica**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Tradução Artur Mourão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru/São Paulo: CDUSC, 2004.
- MARTINS, José Souza. **O poder da imagem**. Tradução Makron Books do Brasil. São Paulo: Intermeios | Comunicação e Marketing, 1992.
- MOSCOVICI, Sérgio. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, Nilda. (Org.) **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.



Maria de Fátima Araújo Costa de Souza
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | mfaticosta@digizap.com.br

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Profª do Depto. e Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | carvalho@digj.com.br

Recebido 19 set. 2005
Aceito 06 out. 2005



Sobre as epilepsias e a aprendizagem do aluno epiléptico

On epilepsies and learning process of epileptic student

Marta Pinheiro
Marta Alves
Gisele Ribeiro Preto
Leonice Cordeiro Almeida
Universidade Federal do Paraná

Resumo

O estudo visa investigar aspectos bioeducacionais das epilepsias, destacando os seus impactos sobre a aprendizagem escolar. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, inclui uma revisão bibliográfica e um estudo de caso centrado no sujeito (aluno) epiléptico. Os resultados obtidos indicam que a aluna investigada apresenta crises parciais complexas e suas dificuldades de aprendizagem e problemas de adaptação escolar decorrem não apenas da própria epilepsia, mas também do pouco comprometimento da escola com a sua saúde. Conclui-se que a concepção dualista mente-corpo defendida por muitos educadores, é em grande parte responsável pelo pouco ou nenhum interesse destes pelos distúrbios neurológicos, caso das epilepsias.

Palavras-chave: Epilepsia, Aprendizagem, Educação e Saúde.

Abstract

The study aims to research the bio-educational aspects of the epilepsies, bringing out its impacts on the school learning. The qualitative research, having descriptive aspects, includes a bibliographic review and a case study focused on the subject (student) epileptic. The results obtained indicated that the investigated student shows learning difficulties and school adaptation problems not due only to epilepsy itself but also due to low school engagement with her health. The conclusion is that the dualist conception of body-mind supported by many educators is much responsible for the low or absence of interest of her in neurological disorders, case of epilepsies.

Keyword: Epilepsy, Learning, Education and Health.

1. Introdução

A epilepsia é uma condição crônica ou um grupo de doenças que têm em comum a ocorrência de duas ou mais crises epiléticas que ocorrem na ausência de doença tóxico-metabólica ou febril. Crises epiléticas são eventos clínicos resultantes de uma atividade elétrica anormal, de início súbito, em uma pequena parte do encéfalo (crises parciais) ou em áreas extensas, envolvendo os dois hemisférios cerebrais (crises generalizadas), provocando alterações subjetivas ou comportamentais súbitas. A crise única não é considerada epilepsia; necessita, contudo, de toda a avaliação clínico-laboratorial para doenças agudas clínicas e neurológicas. (GUERREIRO, 1993).

A manifestação clínica da crise depende da área encefálica comprometida e por isso nem toda crise epilética tem como característica fenômenos motores, podendo manifestar-se sobre a forma de alucinações auditivas, mal-estar epigástrico, lapsos transitórios de consciência (crises de ausência), entre outros. Os neurônios epiléticos não se caracterizam apenas pela sua hiper-excitabilidade, mas, também, por uma tendência em sincronizar suas descargas elétricas. (LENT, 2001).

A incidência da epilepsia é variável segundo as diversas regiões do mundo. Nos países desenvolvidos, a incidência é de aproximadamente 1%, subindo para 2%, nos países subdesenvolvidos. A epilepsia é também mais freqüente na infância, pois as crianças são mais vulneráveis a infecções do sistema nervoso central, a acidentes, e a doenças comuns da idade, cujas complicações podem ser fatores de risco.

Na escola, as crianças epiléticas podem apresentar dificuldades na aprendizagem, pois, até mesmo o uso de medicamentos pode causar efeitos colaterais, levando a criança a apresentar baixo desempenho escolar. A existência de epilepsia, contudo, não deve ser entendida como sinônimo de comprometimento cognitivo, pois muitos epiléticos podem apresentar funcionamento cognitivo normal ou mesmo acima da média. (MATTOS; DUCHESNE, 1994; YACUBIAN, 1999).

Este estudo tem como objetivo investigar aspectos bioeducacionais das epilepsias, destacando os seus impactos sobre a aprendizagem escolar. A pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, inclui uma revisão bibliográfica



ca (feita a partir da localização, leitura e discussão de fontes), e um estudo de caso centrado no sujeito (aluno) epiléptico.

2. Breve histórico

A palavra epilepsia tem origem grega e significa simplesmente “ser pego” ou “ser atacado”, fazendo referência à forma inesperada como se manifesta. A epilepsia possui registros escritos que datam de mais de 2000 anos antes de Cristo, caracterizando-se como o mais antigo distúrbio encefálico conhecido.

Na Grécia Antiga, Hipócrates (c. 400 a.C.) descartou a influência dos deuses como causa da manifestação epiléptica, admitindo-a como hereditária e estabelecendo a sua origem no cérebro. Na Idade Média, a epilepsia foi também interpretada como uma possessão do demônio, acreditando-se que ao manifestar o distúrbio o indivíduo estava sendo dominado por forças sobrenaturais (maléficas), que atuavam sobre o seu corpo. As várias idéias ligando a epilepsia, loucura, possessão e estados similares geraram crenças e preconceitos que até hoje concorrem para marginalizar socialmente os epilépticos. (YACUBIAN, 2000).

Em 1670, o anatomista inglês Thomas Willis (1621-1675) descreveu sua origem cerebral e, em 1870, o neurologista britânico John Hughlings Jackson (1835-1911) identificou o córtex cerebral como área envolvida na manifestação da epilepsia e a definiu como “[...] uma ocasional súbita, excessiva, rápida, e localizada descarga da massa cinzenta.” (JACKSON apud ODONOHOE, 1982, p.3). Experimentalmente, essa afirmação foi posteriormente confirmada através da excitação elétrica direta do córtex cerebral de animais.

Em 1929, as descobertas do psiquiatra austríaco Hans Berger (1873-1941) possibilitaram a gravação dos impulsos elétricos e estabeleceram o alicerce do eletroencefalograma, criando condições para o registro da atividade bioelétrica do encéfalo humano e oferecendo a prova visual das teorias de Jackson. (LENT, 2001).

Atualmente, o desenvolvimento da neurociência possibilita investigações *in vivo* do sistema nervoso através das técnicas de neuroimagem estrutural e funcional, identificando regiões hiperativas do encéfalo que levam

a manifestação da epilepsia. Os estudos desta área multidisciplinar também destacam, entre outros, a abordagem molecular para a compreensão dos mecanismos fisiopatogênicos e terapêuticos das epilepsias, bem como os fatores psicológicos e a adaptação do epilético, com o intuito de difundir para a população em geral mais conhecimentos sobre a epilepsia e de combater preconceitos.

3. Causas

Inúmeras são as causas capazes de alterar o encéfalo e, em decorrência, levar o indivíduo a apresentar epilepsia. Há décadas pesquisas têm destacado a participação de fatores genéticos na etiologia das epilepsias, merecendo destaque os estudos pioneiros de William G. Lennox e J. D. Metrakos que, em 1950, identificaram o componente de pré-disposição genética das epilepsias generalizadas idiopáticas, e os estudos de E. Andermann que, em 1970, propôs o modelo multifatorial, no qual fatores genéticos e ambientais interagem na determinação da epilepsia. (LOPES-CENDES, 2003).

194

Atualmente, as epilepsias idiopáticas são vistas como afecções complexas do ponto de vista da herança genética. Alguns tipos de epilepsia cujos *loci* (lugares no cromossomo em que se localizam os genes) já foram mapeados são a epilepsia benigna da infância com pontas centrotemporais (15q 14), a epilepsia mioclônica familiar da infância (16p 13), a epilepsia mioclônica benigna do adulto (8q 24), a epilepsia mioclônica juvenil (6p), a epilepsia parcial com pontas pericentrais (4p 15), a epilepsia parcial com foco variável (22q 11-q12), entre outras.

Dos 11 genes responsáveis por diferentes formas de epilepsia idiopática, 8 deles são subunidades de canais iônicos ou receptores de neurotransmissores que provavelmente interferem com as correntes elétricas através da membrana celular, levando à alterações de potencial que desencadeiam o fenômeno epilético. (LOPES-CENDES, 2003).

Note-se que, muitas epilepsias são ditas adquiridas (não genéticas); nestes casos, admite-se que certos fatores ambientais (traumatismo com danos ao encéfalo, infecções intracranianas virais ou bacterianas, overdose de medicamento ou substâncias tóxicas, hipoxia intra-uterina, entre outros)



têm participação causal decisiva. A neurocisticercose ou cisticercose cerebral (causada pela forma larvária do verme *Taenia solium*), é a principal causa de epilepsia no Brasil. (FREITAS; MEZA-LUCAS; LIMA; COSTA; MELO, 2005).

4. Classificações

A constatação de que existem vários tipos de crises epiléticas, gerou a necessidade de se criar uma sistemática de classificação que pudesse ser conhecida e utilizada por todos os profissionais. Assim, em 1969, um comitê de especialistas designado pela Liga Internacional contra a Epilepsia, instituição norte-americana fundada em 1909, propôs uma classificação internacional que ganhou aceitação progressiva. Posteriormente, esta classificação foi revisada em 1981 e em 1989, sendo hoje de utilização praticamente universal.

Na classificação de tipos de crises (de 1981), consideram-se fundamentalmente critérios clínicos e eletroencefalográficos para a determinação do tipo de crise epilética. Os parâmetros básicos para a classificação são o grau de envolvimento do sistema nervoso central e o comprometimento ou não da consciência. A depender desses dois parâmetros, as crises podem ser parciais ou generalizadas; as crises parciais, por sua vez, podem ocorrer com perda de consciência (crises parciais complexas), sem perda de consciência (crises parciais simples) ou com evolução para crises generalizadas.

As crises epiléticas generalizadas são aquelas em que desde o início os achados clínicos e eletroencefalográficos sugerem um envolvimento de ambos os hemisférios cerebrais (bilateral). As crises generalizadas podem, assim como as crises parciais, ser subdivididas, sendo classificadas em convulsivas e não-convulsivas. As crises não-convulsivas são as crises atônicas e as crises de ausência, em que não há um fenômeno motor muito evidente, predominando a alteração da consciência. As crises generalizadas convulsivas são aquelas em que as manifestações motoras predominam, sendo geralmente associadas à perda de consciência. (YACUBIAN, 1999).

A classificação das epilepsias e síndromes epiléticas (de 1989) é baseada nas semelhanças com relação ao tipo de crises, idade de início, sinais clínicos e/ou neurológicos associados, história familiar, achados eletroencefalográficos, e prognóstico. Esta última classificação inclui pelo

menos 30 tipos de crises epiléticas, com variações em seus efeitos físicos e mentais, frequência de crises, terapia e medicação. (BEZERRA; LUCCA; GOMES, 1997).

Cabe destacar, contudo, que as classificações existentes são criticadas pelos clínicos, e também são consideradas insatisfatórias para propostas epidemiológicas. As modernas técnicas de neuroimagem, neurofisiológicas, bioquímicas e genéticas, por outro lado, em muito têm contribuído na melhor compreensão das várias formas ou tipos de epilepsia. (GOMES, 2000).

5. Diagnóstico e tratamento

Por ser transtorno paroxístico e depender de testemunho idôneo, a epilepsia pode ser mal interpretada ou ignorada nos períodos intercríticos. Por isso, um dos elementos chaves para o diagnóstico é a anamnese (informação acerca do princípio e evolução do transtorno até a primeira observação do médico). É ela que permite distinguir crises epiléticas de crises não-epiléticas ou pseudocrises. Para isso, é essencial, entre outros, saber se um incidente em particular antecedeu o início das crises; se elas estavam associadas à febre, infecção de ouvido, traumatismo craniano, ou outras causas em potencial. (REISNER, 1996).

A duração de uma crise epilética pode variar de alguns segundos a vários minutos; dependendo do tipo de epilepsia a duração da crise tem um tempo médio característico. Por exemplo, uma crise de ausência dura apenas alguns segundos, enquanto uma crise parcial complexa dura de 30 segundos a 3 minutos. Crises prolongadas e repetitivas podem levar o paciente à morte (*status epilepticus*); na maioria dos casos, contudo, as crises são de curta duração. A definição exata do tipo de crise epilética é decisiva na determinação da estratégia terapêutica. (YACUBIAN, 1999).

Além das informações clínicas e eletroencefalográficas, para diagnosticar o tipo de epilepsia o médico pode solicitar outros exames, tais como radiografias da cabeça, exame do líquido, tomografia computadorizada do encéfalo, ressonância magnética, entre outros. O eletroencefalograma tem grande importância no diagnóstico da epilepsia porque permite, como já referido, o registro da atividade bioelétrica do encéfalo. Pessoas com epilepsia apresentam alterações eletroencefalográficas resultantes das descargas elétri-



cas das células nervosas, mesmo fora dos momentos de crise. Em 20% a 30% dos casos de epilepsia, contudo, o eletroencefalograma apresenta-se normal, necessitando-se de outros parâmetros para se chegar ao diagnóstico.

Estudos de comorbidade revelam elevadas taxas de ocorrência da epilepsia com distúrbios neuropsiquiátricos, entre eles o transtorno oposicional desafiante (TOD), o transtorno de conduta (TC), a depressão, e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). (ANTONIUK, 2004). A alta incidência de comorbidades agrava o prognóstico e pode modificar de modo significativo o tratamento. Em muitos casos, as comorbidades psiquiátricas causam mais dano à qualidade de vida do sujeito que a própria epilepsia.

A possibilidade de cura da epilepsia, suprimindo-se a sua causa, é uma hipótese rara. Na maioria dos casos o tratamento inclui medicamentos para inibir os limites das crises ou impedir a descarga elétrica. A tolerância aos medicamentos varia de organismo para organismo, sendo que o controle das crises leva um longo tempo. Os medicamentos podem causar efeitos colaterais (distúrbios de comportamento, diminuição da atividade do estrogênio e da progesterona, distúrbios digestivos, hepáticos e pancreáticos, depressão respiratória ou circulatória, efeitos sedativos, manifestações cutâneas, entre outros); alguns efeitos colaterais são leves e desaparecem na continuidade do tratamento.

A escolha do medicamento depende do tipo de epilepsia apresentado pelo paciente; na medida do possível será uma monoterapia, com estreita vigilância para detectar intolerância e superdosagem. Cerca de 20% das epilepsias, entretanto, não respondem ao tratamento medicamentoso e para estas a alternativa possível é o tratamento cirúrgico, a partir de uma identificação precisa do foco epileptógeno. O objetivo do tratamento da epilepsia é a completa supressão das crises sem o desenvolvimento de efeitos colaterais relacionados às drogas. (YACUBIAN, 1999).

Mesmo estando clinicamente controlada, certos fatores do meio podem aumentar o número de crises ou desencadeá-las, entre eles: uso irregular de medicamentos, tensões emocionais, períodos menstruais, bebidas alcoólicas, estímulo visual repetitivo (epilepsias fotossensíveis- luzes piscando rapidamente, aparelho de televisão mal regulado, mudanças repentinas da escuridão para a luz ou vice-versa); (SILVEIRA, 1999), sons altos ou monotons. Marchetti destaca que:



Mais de 50% dos pacientes descrevem a ocorrência de crises quando estão tensos, deprimidos ou cansados, e mais de 30% quando estão com raiva, excitados ou entediados. Apenas 4% dos pacientes relatam apresentar crises quando estão alegres. Eventos estressantes estão associados com a ocorrência de crises. Mudanças psicológicas ou ambientais positivas (internações com afastamento de ambiente familiar tenso, férias, mudança de emprego ou outros, resolução de conflitos familiares ou conjugais) podem contribuir para uma redução das crises. (MARCHETTI, 1998, p. 1297-1298).

Para se compreender o impacto que a epilepsia tem na vida do sujeito deve-se, portanto, abordar não apenas os aspectos biológicos (causa, diagnóstico, tratamento medicamentoso, entre outros), mas também os aspectos psicossociais (relacionamento familiar e escolar, crenças, comportamento) relacionados diretamente com o transtorno.

A preocupação com a qualidade de vida dos epiléticos vem sendo foco crescente de discussão e estudo nos países desenvolvidos. (TRIMBLE; DODSON, 1994). No Brasil, contudo, tal enfoque é ainda precário; entre as poucas produções destaca-se o inventário de qualidade de vida em epilepsia na infância desenvolvido por Guerreiro; Silva; Scotoni; Souza (1994). Aplicado a pais ou responsáveis pelos autores, os resultados indicaram que os fatores que mais interferiram na qualidade de vida das crianças epiléticas foram os sentimentos e reações de seus pais. Estes se tornaram ansiosos, permissivos, e superprotetores, gerando situações de estresse familiar que se refletiram diretamente sobre o comportamento das crianças, que passaram a manifestar comportamentos de insegurança, dependência, imaturidade, falta de autonomia, e baixa auto-estima.

O estudo realizado por Souza; Nista; Scotoni e Guerreiro (1998) corrobora estes resultados, destacando a importância dos grupos de apoio na desmistificação de crenças, identificação das relações parentais, e prevenção dos problemas de comportamento das crianças epiléticas.

O caminho para a atenuação da interferência familiar é, sem dúvida, a educação. Os pais devem ser informados sobre o diagnóstico (inclusive do tipo de crise que a criança tem), os elementos do programa de tratamento, os efeitos da medicação empregada e seus possíveis efeitos colaterais, e o que observar. Tais esclarecimentos combatem os mitos, eliminam os preconceitos,



e concorrem para a mudança na percepção dos pais em relação a seus próprios comportamentos. Dessa forma, minimiza-se a influência das variáveis familiares sobre o desenvolvimento psicossocial das crianças epiléticas, com conseqüente melhora na sua qualidade de vida.

6. As epilepsias na escola

Assim como o grupo familiar impõe condições limitantes ao epilético, também o faz a escola. Entre os fatores intervenientes, destaca-se o despreparo dos educadores, reflexo da defasagem na formação profissional; a maioria não teve, por exemplo, em seus cursos de formação, os fundamentos biológicos da educação. Como conseqüência, acredita que o educador ensina para a mente do aluno, e que o corpo deste é objeto de estudo do profissional de saúde, quiçá do professor de educação física. A crença na concepção dualista mente-corpo justifica, equivocadamente, a ausência de qualquer leitura prévia que possa lhe dar subsídios para entender o problema de saúde de seu aluno.

É fundamental, portanto, que o educador procure ler sobre o tema e que estabeleça, via escola, um canal de comunicação direta com a família. Apenas educadores bem informados têm condições de contribuir eficazmente no tratamento do aluno epilético, seja atuando corretamente durante uma crise, seja promovendo interações sociais adequadas no cotidiano da sala de aula ou ainda, no fornecimento de informações importantes para os pais e os profissionais de saúde. Em outras palavras, o conhecimento sobre a epilepsia permitirá que o educador tenha uma compreensão mais correta do potencial do aluno, o que sem dúvida contribuirá para melhorar a sua autoestima, concorrendo para melhorar o seu desempenho escolar.

Note-se que, a atividade epilética, mesmo quando subclínica (isto é, sem a ocorrência de manifestações típicas claras), pode prejudicar o aprendizado pela interrupção de diversos estágios do processamento de informações. Entre os comprometimentos possíveis, incluem-se: capacidade atenta (atenção/concentração), memória, velocidade de processamento, perceptivo-motor, capacidade de cálculo, funções de linguagem. (MATTOS; DUCHESNE, 1994). A epilepsia, no entanto, não deve ser entendida como causa de retardo mental. Ela pode eventualmente estar associada ao retar-

do mental e os dois serem decorrentes da disfunção cerebral (FONSECA; TEDRUS; COSTA; LUCIANO; COSTA, 2004).

Abaixo, cita-se algumas orientações para o educador de **manejo em sala de aula** durante uma crise epiléptica:

Comportar-se de maneira calma; cuidar para que o aluno fique longe de objetos que possam machucá-lo, colocando qualquer coisa macia sob a sua cabeça para evitar ferimentos. Deitar o aluno de lado para que ele possa respirar bem, e não colocar nada em sua boca (não tentar puxar a língua com os dedos, e não lhe dar nenhum tipo de bebida). A introdução de objetos na boca para que não morda ou se asfixie não é protetora, e pode acarretar danos ao epiléptico ou a quem cuida dele.

Esperar a crise terminar espontaneamente (a saliva que escorre da boca do epiléptico não representa nenhum perigo), e depois deixá-lo repousar ou dormir, ficando com ele até que se recupere. Se acontecer uma outra crise em seguida da primeira ou se a crise durar mais de 10 minutos, procurar um médico.

Se a crise for assistida pelos demais alunos, aproveitar a oportunidade para dar uma explicação simples do ocorrido e do que fazer para ajudar, caso ocorra uma nova crise. Salientar que as crises não doem, nem são contagiosas. A discussão e a prática de primeiros-socorros com a classe podem ajudar a desenvolver uma atitude de aceitação. É importante que o aluno epiléptico seja incluído nessa discussão. As crianças com convulsões não-controladas têm que conviver com a possibilidade de que poderão passar vergonha na escola, além de lidar com uma possibilidade bastante presente de serem motivo de chacota e rejeição social na escola.

Procurar saber tudo sobre a medicação do aluno, pois isto ajuda no seu tratamento e na compreensão dos diferentes problemas que possam surgir.

O aparecimento de dificuldades acadêmicas pode estar ligado à própria epilepsia, mas também, como já referido, pode ser devido à qualidade da educação. As propostas de educação inclusiva, apesar de todas as confusões e polêmicas que têm gerado, em muito têm contribuído para dar novo significado a dita "ensinagem" (aprendizagem mecânica, mais memorização do que entendimento, mais saber do que saber pensar), possibilitando



ao educador realizar as adaptações que se fazem necessárias e assim recuperar o seu papel como profissional da aprendizagem.

Abaixo, apenas a título de exemplificar cita-se algumas dessas possíveis adaptações:

- Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) do que o produto (concluir 30 problemas). Enfatizar mais a qualidade do que a quantidade;
- Apresentar tarefas em pequena quantidade para não assustar ou desanimar a criança;
- Desenvolver alternativas, fornecendo dicas de como a criança pode lidar com as suas dificuldades (por exemplo, ensiná-la a fazer resumos, usar rimas, fazer listas, anotações);
- Dar retorno constante e imediato. Isto ajuda a criança a ter noção de como está se saindo e a desenvolver a auto-observação;
- Incentivar a leitura em voz alta, recontar estórias, falar por tópicos. Estas atividades ajudam a criança a organizar o pensamento;
- Utilizar sempre o reforço e o encorajamento, como meios de garantir o “estar atento” e o aproveitamento escolar. Estimular o interesse e a motivação da criança para aprender;
- Não enfatizar o fracasso. A criança necessita de tudo o que for positivo que o educador possa oferecer. Encorajar e elogiar a criança. O prejuízo à auto-estima é mais devastador que a epilepsia em si.

A adoção ou não dessas e de outras estratégias de ensino, isoladamente ou associadas, sempre dependerá da matriz teórico-filosófica adotada pela escola. As autoras do artigo são adeptas da teoria sócio-histórica da construção social da mente, proposta por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Em outras palavras, as autoras concebem a educação como uma construção social do conhecimento que destaca os aspectos interacionais, a presença do outro, a mediação da linguagem, e a promoção do desenvolvimento via aprendizagem.

Dentro deste contexto, a prática pedagógica baseia-se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um indivíduo ativo com outros indivíduos ativos. Logo, os alunos não podem ser percebidos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas como sujeitos ativos capazes de apropriarem-se ativamente desta; ou seja, os alunos devem envolver-se em atividades que lhes permitam a recombinação ativa de novos conhecimentos, com base naqueles já adquiridos (dialética entre o novo e o antigo).

Para que esta recombinação ocorra, é necessário haver condições adequadas, representadas por um espaço de relações sociais. Assim, a sala de aula implica uma dinâmica social, onde a função do educador não se resume a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, mas também inclui orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interage. (ISAIA, 1998).

7. O estudo de caso realizado

202

Na pesquisa de campo buscou-se conhecer as pessoas envolvidas diretamente com o sujeito, bem como suas circunstâncias peculiares de vida. Para isto, realizaram-se observações livres sobre o cotidiano do sujeito (posteriormente registradas por escrito); entrevistas semi-estruturadas com o pai, mãe, madrasta, avó paterna, e duas colegas da escola (escolhidas aleatoriamente); e obtiveram-se laudos de exames de saúde.

O sujeito (menina) tem 10 anos. A anamnese revelou que o episódio da primeira crise (que durou cerca de 4 minutos) ocorreu na escola, na frente de vários colegas que passaram a dizer que o sujeito possuía vermes no corpo. Na ocasião, a aluna tinha sete anos.

A partir de um resultado normal do eletroencefalograma, o neurologista informou aos pais que poderia tratar-se de uma crise convulsiva isolada, que qualquer pessoa poderia sofrer. Cerca de um mês depois, contudo, a criança foi acometida de uma nova crise (desta vez, de ausência), e como o resultado do novo eletroencefalograma revelou alterações generalizadas da eletrogênese cerebral, caracterizadas por repetidos paroxismos difusos de complexos ponta-onda, o caso passou a ser tratado como epilepsia.



Os remédios receitados pelo neurologista foram o Depakene (ácido valpróico), para controlar as crises convulsivas e o Trileptal (oxcarbazepina), para controlar as crises de ausência. Embora a associação de drogas concorra para aumentar seus efeitos colaterais, a opção por drogas que não têm o mesmo mecanismo de ação (politerapia racional) está de acordo com a literatura. (YACUBIAN, 1999).

Aos 8, 9, e 10 anos o sujeito realizou novos eletroencefalogramas. Os resultados destes exames revelaram uma disfunção cerebral localizada (foco irritativo fronto-temporal anterior esquerdo), compatível com atividade epileptiforme localizada com generalização secundária.

Os resultados da avaliação psicológica e fonoaudiológica realizadas quando o sujeito tinha 9 anos revelaram lentidão motora, dificuldades de atenção, déficit na memorização de símbolos, déficit perceptivo (alterações do processamento auditivo), desorganização do pensamento, e aspectos emocionais alterados. Em seus respectivos laudos, estes especialistas destacaram que em maior ou menor grau, todos estes fatores contribuíam para limitar a socialização da aluna e dificultar sua aprendizagem acadêmica.

Aos 10 anos, o sujeito realizou uma ressonância magnética do cérebro e esta não revelou sinais de caráter expansivo ou de displasia cortical.

Os pais biológicos (não-consangüíneos) têm mais de 30 anos, grau de escolaridade superior, e estão separados desde que o sujeito tinha 3 anos. A guarda da criança ficou com a mãe que, devido às atividades profissionais, inicialmente contratou uma babá para ficar com o sujeito. Posteriormente, com a manifestação da epilepsia (aos 7 anos) e a aposentadoria da babá, a mãe optou por matricular a criança em uma escola em período integral. Durante as entrevistas (isoladas), ambos os pais demonstraram estar bem informados sobre a epilepsia ("os médicos explicaram muita coisa"; "pesquisei na Internet"; "leio muito sobre o assunto"), se disseram participativos no processo de tratamento, e destacaram no sujeito a existência de "problemas emocionais internos" supostamente devidos à epilepsia.

O pai se casou duas vezes depois da separação, e a atual madrasta (com quem ele tem uma outra filha) também referiu em sua entrevista a existência, no sujeito, de problemas emocionais decorrentes não da epilepsia, mas da separação dos pais e do nascimento da irmã.

A avó paterna, professora aposentada, relatou que eles têm muitos materiais instrucionais (livros, manuais, folhetos) sobre epilepsia em casa, e que acabam passando as informações para toda a família; têm, além disso, como prática constante consultar diferentes especialistas. Afirmou que o sujeito tem déficit de atenção, desorganização de pensamentos, e "postura demasiado infantil, como se não quisesse de forma alguma crescer." Durante a entrevista, destacou também que todos na família têm muita esperança que o tratamento conduza a cura do problema, e se questionam freqüentemente sobre "quando o pesadelo irá terminar."

Embora as autoras não tenham tido acesso ao diagnóstico do neurologista, as informações obtidas a partir dos exames realizados sugerem que, segundo a classificação de crises, o sujeito provavelmente apresenta crises parciais complexas evoluindo para crises secundariamente generalizadas e que, segundo a classificação de síndromes, o sujeito possivelmente apresenta uma epilepsia ausência da infância. Neste contexto, pode-se admitir que a epilepsia do sujeito é benigna, isto é, seu curso clínico tende para a remissão completa (possivelmente durante a segunda década de vida) sem riscos de deterioração neuropsicológica. Entre os fatores sugestivos de um prognóstico favorável, destacam-se: inteligência normal, ausência de sinais neurológicos, início após os 2 anos, boa resposta à terapia, baixa freqüência de crises. (SCOTONI; GUERREIRO, 1993).

A criança freqüentava a quarta série de um colégio particular de classe média de Curitiba (PR). A diretora, professora, e coordenadora pedagógica da referida instituição não demonstraram interesse algum em colaborar com o estudo, não se dispondo a participar de nenhuma entrevista. Como a escola não quis colaborar, não foi possível conhecer (e discutir) os procedimentos que esta adota, caso ocorra com o sujeito uma crise de epilepsia.

Um relatório encaminhado pela professora regente e pela assessora pedagógica (a pedido de um neurologista e disponibilizado às autoras pelos pais), contém as seguintes observações: durante as explicações orais qualquer motivo (um colega ou objeto) é suficiente para dispersar sua atenção; na resolução dos exercícios propostos necessita, na maioria das vezes, que o professor reforce a explicação; apresenta um aprendizado mais lento e em alguns momentos, um certo desinteresse. Este relatório, como se vê, pouco ou nada acrescenta às informações anteriormente referidas. Entende-se que ao solicitar um relatório da escola sobre o desempenho do sujeito, o médico



estava querendo conhecer não apenas as alterações comportamentais percebidas no âmbito da instituição, mas e principalmente, qual a contribuição desta no tratamento do sujeito.

Durante a entrevista, o sujeito afirmou que todas as pessoas do seu convívio (pais, professores, tios, avó paterna) “só cobram e ditam tudo o que ela deve fazer”, que “ninguém diz que ela faz coisas certas, somente erradas”, que as pessoas não gostam muito dela porque “ela é chatinha”, e que “ninguém está confiando mais nas coisas que ela diz, porque ela mente demais.” Ainda em relação à família, afirmou que se sente protegida, mas que gostaria que seus pais morassem junto com ela outra vez (repetiu várias vezes que não queria a separação dos pais); que “sente inveja” das outras crianças por terem seus pais juntos. Comentou ainda que, em suas festas de aniversário, nunca os dois estavam presentes – era só o pai ou só a mãe. Em relação à escola, afirmou que tudo o que exija cobrança e envolva muita repetição a deixa irritada e desinteressada; que os professores “são muito bravos e não têm paciência com ela”, e que “gosta mais das disciplinas que a deixam à vontade como artes, educação física, e ciências.”

As duas colegas de classe entrevistadas afirmaram não saber o que é epilepsia e que nunca viram o sujeito tendo uma crise, mas que teriam medo de ver só pelo comentário dos demais colegas. Quanto ao sujeito enquanto aluna, referiram que esta nunca consegue copiar toda a lição e que, por isso a professora vive chamando a sua atenção. As autoras entendem que as dificuldades de linguagem escrita podem estar relacionadas às alterações de processamento auditivo do sujeito, e que uma terapêutica fonoaudiológica de estimulação deve concorrer para minimizá-las.

As informações obtidas durante as entrevistas, bem como as obtidas a partir da avaliação psicológica e da fonoaudiológica, não deixam dúvidas quanto aos problemas emocionais e dificuldades de aprendizagem do sujeito. Tais problemas, em parte, podem ser decorrentes dos medicamentos antiepilépticos, mas sem dúvida são também, em parte, devidos ao grupo familiar e a escola.

O que chama a atenção no caso, é que as situações de estresse familiar parecem mesmo decorrer da separação dos pais, como afirmou a madrastra do sujeito, e não da epilepsia. Esta afirmação foi corroborada pelas informações obtidas durante a entrevista com o sujeito, que em nenhum

momento deu a entender que, dentro da família, sua condição de epiléptica era entendida como estigmatizante, que seus pais e/ou parentes tinham vergonha dela, que a achavam pouco inteligente por causa do transtorno ou que sentissem pena dela. (PORTUGUEZ, 1994). Os pais, contudo, acreditam que os problemas emocionais do sujeito são devidos a epilepsia e que desaparecerão quando a epilepsia estiver controlada (curada).

Já no contexto escolar, a epilepsia tem grande impacto sobre a qualidade de vida do sujeito, a partir do despreparo dos professores e da discriminação dos colegas, concorrendo para desencadear os comportamentos de insegurança, imaturidade e baixa auto-estima. Um educador compreensível, que domine o conhecimento sobre o transtorno e flexível, capaz entre outros, de lançar mão de uma série de recursos e estratégias de ensino até descobrir o estilo de aprendizagem do sujeito, sem dúvida promoverá seu desenvolvimento. Perguntar à criança como ela acha que pode aprender melhor é uma dica simples, mas pode ser bastante útil tendo em vista que, enquanto criança, é bastante intuitiva.

A título de ilustração, cita-se abaixo alguns princípios de intervenção para o manejo de situações específicas, que podem ser utilizadas isoladamente ou associadas.

- Para melhorar a dificuldade de manter a atenção: diminuir o tempo das tarefas (fazer a tarefa em pequenas partes, para que possa ser completada em diferentes tempos);
- Para melhor planejamento da organização seqüencial do pensamento: praticar o planejamento para as diversas atividades (o que é necessário para a realização da tarefa, como fazer a tarefa dando pequenos intervalos de tempo); ensinar a criança a anotar nas leituras ou fazer anotações em 3 colunas (salientando os pontos mais importantes, os pontos de apoio, e as dúvidas);
- Para melhorar a auto-estima: reconhecer regularmente os pontos fortes e os esforços da aluna; cuidar para que se sinta igual aos outros, que tenha os mesmos direitos e respeite as mesmas regras escolares; discutir o tema epilepsia em sala, esclarecendo suposições errôneas e atitudes inadequadas, buscando assim superar questões de discriminação por parte dos demais alunos;



- Para melhorar a baixa produção escrita: reduzir o trabalho escrito ao necessário (não fazer a criança copiar o trabalho; permitir que ela copie as suas anotações ou a de seus colegas; aceitar tarefas digitadas);
- Para melhorar a lentidão motora: trabalhar com argila, escultura, gravação em madeira, construção de cenas (zoológico, jardins), solicitar cópias de figuras geométricas, montagem de peças.

A adoção destas ou de outras intervenções, isoladamente ou associadas, dependerá sempre, como já mencionado, da concepção educacional adotada pela escola.

8. Considerações finais

A epilepsia não tem barreiras sociais, étnicas, geográficas, etárias ou sexuais e é o transtorno neurológico crônico grave mais comum.

A predisposição à expressão clínica da epilepsia difere com a idade, sendo as crianças mais vulneráveis ao transtorno.

Tradicionalmente, avaliava-se o impacto da epilepsia na vida de uma pessoa considerando-se apenas suas alterações clínicas como frequência, tipo e severidade das crises. Atualmente, considera-se que além das manifestações clínicas, o grau de desvantagem que uma pessoa vivencia como resultado da epilepsia, deve ser também determinado pela percepção do quanto o distúrbio alterou sua vida.

Desse modo, o prognóstico não depende apenas do controle de crises, mas dos fatores psicossociais que interferem diretamente na qualidade de vida dos epiléticos. A educação se apresenta assim, como elemento chave na minimização das variáveis intervenientes. Seja enquanto informações médicas prestadas aos pais individualmente (depois repassadas às crianças), seja através de programas educativos governamentais, seja no âmbito da escola na escolha da matriz teórico-filosófica que definirá a escolha das estratégias de ensino, entre outros.

A ocorrência de um diagnóstico e de um tratamento precoces é fundamental para que a criança epilética desenvolva integralmente as suas potencialidades, e nestes a contribuição do educador é muito importante.

No caso investigado, o diagnóstico de epilepsia foi realizado logo após a segunda crise e o início do tratamento medicamentoso ocorreu concomitantemente. Apesar dessa precocidade, do acompanhamento do caso por profissionais da medicina, psicologia e fonoaudiologia, e do envolvimento dos pais no tratamento, a criança continua a apresentar dificuldades de aprendizagem e problemas de adaptação escolar decorrentes, em parte, da concepção dualista mente-corpo defendida por muitos educadores.

Detectar e investigar fatores biológicos, psicológicos ou sociais que constituem obstáculo à aprendizagem escolar é responsabilidade de todo educador, pois só assim ele terá condições de encontrar alternativas e propor atividades para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Referências

ANTONIUK, Sérgio. Distúrbios comportamentais na epilepsia da infância. **Journal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S56-S60, abr. 2004. (supl.).

BEZERRA, Sônia Alonso Monteiro; LUCCA, Irene; GOMES, Marleide da Mota. Epilepsia: conceito, classificação e diagnóstico. **Revista Brasileira de Neurologia**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 51-56, mar./abr. 1997.

FONSECA, Lineu Corrêa; TEDRUS, Glória; COSTA, Ana Carolina Freire; LUCIANO, Paulo Queiroz; COSTA, Kátia Cristina. Conhecimentos e atitudes sobre epilepsia entre universitários da área da saúde. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 1068-1073, dez. 2004.

FREITAS, Francisca Inês de Sousa; MEZA-LUCAS, Antônio; LIMA, Carlos Barbosa; COSTA, Walfredo da; MELO, Ailton. Estudo da cisticercose em pacientes portadores de epilepsia residentes em municípios do cariri paraibano. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 63, n. 3-A, p. 656-660, set. 2005.

GOMES, Marleide da Mota. II Epidemiologia: distribuição, fatores de risco e considerações prognósticas. In: GUERREIRO, Carlos Alberto Mantovani; GUERREIRO, Marilisa Mantovani; CENDES, Fernando; LOPES-CENDES, Íscia (Eds.). *Epilepsia*. São Paulo: Lemos Editorial, 2000. p. 11-20.

GUERREIRO, Carlos Alberto Mantovani. Epilepsias: introdução. In: GUERREIRO, Carlos Alberto Mantovani; GUERREIRO, Marilisa Mantovani (eds.) **Epilepsia**. São Paulo: Lemos Editorial, 1993. p. 3-17.



GUERREIRO, Marilisa Mantovani; SILVA, Ednéa; SCOTONI, Anna Elisa; SOUZA, Elisabete Pedroso de. Qualidade de vida em epilepsia na infância. **Jornal da Liga Brasileira de Epilepsia**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 21-25, mar. 1994.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 21-34.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu/FAPERJ, 2001.

LOPES-CENDES, Íscia. Genes e epilepsia. **Revista O Dendrito**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 4-7, maio. 2003.

MARCHETTI, Renato. Aspectos neurobiológicos da epilepsia. In: COSTA, Jaderson da; PALMINI, André; YACUBIAN, Elza Márcia Targas; CAVALEIRO, Esper. **Fundamentos neurobiológicos das epilepsias** – aspectos clínicos e cirúrgicos. v. 2. São Paulo: Lemos Editorial, 1998. p. 1224-1242.

MATTOS, Paulo; DUCHESNE, Mônica A epilepsia e o distúrbio de aprendizado em crianças. **Revista Psiquiatria Biológica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 22-28, fev. 1994.

ODONOHUE, Niall. **Epilepsias da infância**. São Paulo: Roca, 1982.

PORTUGUEZ, Mirna Wetters. Epilepsia mitos e tabus – orientações práticas aos pais e educadores. **Jornal da Liga Brasileira de Epilepsia**, Porto Alegre, v. 7, n. 4, p. 163-169, dez. 1994.

REISNER, Helen (Org.). **Crianças com epilepsia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SCOTONI, Anna Elisa; GUERREIRO, Marilisa Mantovani. VII Epilepsias benignas da infância. In: GUERREIRO, Carlos Alberto Mantovani; GUERREIRO, Marilisa Mantovani (Eds.). **Epilepsia**. São Paulo: Lemos Editorial, 1993. p. 53-64.

SILVEIRA, Paulo Roberto. O que devemos saber sobre a epilepsia? **Jornal Brasileiro de Medicina**, São Paulo, v. 76, n. 5, p. 41-45, maio. 1999.

SOUZA, Elisabete Pedroso de; NISTA, Cláudia Rubin; SCOTONI, Anna Elisa; GUERREIRO, Marilisa Mantovani. Sentimentos e reações dos pais de crianças epiléticas. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 39-44, mar. 1998.

TRIMBLE, Michael; DODSON, Edwin. **Epilepsy and quality of life**. Nova York: Raven Press, 1994.

YACUBIAN, Elza Márcia Targas; COSTA-PINTO, Graziela Ribeiro dos. **Arte poder epilepsia**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

YACUBIAN, Elza Márcia Targas. **Tratamento medicamentoso das epilepsias**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

_____. **Epilepsia – da antigüidade ao segundo milênio**: saindo das sombras. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

Marta Pinheiro

Profª Drª do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

Universidade Federal do Paraná

Curitiba | Paraná

E-mail | dtfe@ufpr.br ou ppge@ufpr.br

Marta Alves

Gisele Ribeiro Preto

Leonice Cordeiro Almeida

Alunas do Curso de Pedagogia

Universidade Federal do Paraná

Recebido 27 set. 2005

Aceito 22 nov. 2005



Cidadania cultural e infância: princípios e bases para uma educação do olhar

Citizenship culture and infancy: principles for training observation

Sandro da Silva Cordeiro
Maria das Graças Pinto Coelho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este estudo teórico introduz a dimensão cultural à noção de cidadania. Faz a interseção entre cultura, mídia, cidadania e educação na intenção de mapear outros espaços físicos e simbólicos na rede imaginária global. Registra a lícita presença do cidadão nas novas práticas sociais globais. Pensa a expansão das formas simbólicas na sociedade contemporânea. E, em particular, destaca as questões ligadas à lógica social da expansão das novas tecnologias, surgimento das comunidades imaginárias, política cultural; direitos e responsabilidades em uma particular esfera da justiça, de igualdade complexa, que dá acesso à informação sobre a qual todo cidadão é titular. Para tanto, são analisados os documentos oficiais que tratam dos direitos à educação da criança de 0 a 6 anos, buscando perceber se existe uma preocupação com a preparação para a cidadania, englobando neste quesito a formação para as mídias. Como objeto de análise desta discussão recorreremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, assim como o Relatório Jacques Delors (2003) e a Convenção da ONU sobre os direitos da criança e do adolescente de 1989.

Palavras-chave: Mídia, Educação Infantil, Cidadania, Projeto de Formação Social.

Abstract

This technical study introduces the culture dimension in the notion of citizenship. It creates an intersection among culture, media, citizenship and education in the intention of mapping other physical and symbolic spaces in the global imaginary network. It registers the licit presence of the citizen in now global social practices, studying the growth of symbolic forms in contemporary society. Special emphasis is given to issues regarding the social logic of the growth of new technologies, the appearance of imaginary communities of political culture and the rights and responsibilities of a particular sphere of justice with complex equality, which gives access to information that all citizens have a right to. Thus, it analyzes official documents regarding the educational rights of children in the 0-6 year-old age bracket, trying to perceive the existence of a concern for preparation for citizenship, including training for the media. Those documents include the Brazilian National Law of Directives and Bases for Education (1998), the Curricular Reference for Infantile Education, the Jacques Delors Report (2003) and the UN Convention on the Rights of Children and Adolescents (1989).

Keywords: Media, Infantile Education, Citizenship, Social Training Project.

Iniciando o trajeto

Nas últimas décadas, nota-se a crescente preocupação em âmbito educacional com as questões que permeiam a formação para a cidadania. Este aspecto tornou-se condição essencial para a inserção e participação efetiva dos indivíduos na dinâmica social, propiciando um discernimento a respeito dos seus direitos como ser humano e os deveres políticos que lhes são atribuídos. Isso garante uma educação completa e integral, levando o sujeito a questionar o regime em vigência e a buscar soluções para os problemas da vida cotidiana.

Exercer a cidadania significa compartilhar dos acontecimentos do grupo o qual participa em toda a sua plenitude, auxiliando na transformação dos processos sociais e ao mesmo tempo recebendo essa carga de mudanças acionadas a partir de tais atitudes. O sujeito reivindica e ao mesmo tempo é convidado a participar nas tomadas de decisão, num movimento dialético e consciente de construções e reconstruções.

Nesse sentido, a escola tornou-se o principal espaço responsável pela preparação dos indivíduos com vistas à sua participação na vida social, disseminando práticas democráticas que culminem na formação para a cidadania.

A partir de situações concretas as crianças podem ser levadas a compreender uma dinâmica social que considere os princípios da participação, reivindicação, liberdade, responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos dentro das próprias instituições educativas, sendo posteriormente externadas em ações conscientes na interação com os seus semelhantes. Esta educação cidadã deve ter um caráter permanente, realizando-se durante toda a vida.

A proposição de uma educação cidadã necessita principiar desde cedo. A educação escolar infantil deve assegurar a iniciação das crianças nas discussões sobre os seus limites, direitos e deveres, primordiais para uma convivência justa e pacífica no espaço social.

Neste campo de debates constantes sobre as reformas na educação escolar, visando atualizá-las a partir das mudanças em curso, o conceito de cidadania adquiriu um sentido mais abrangente agregando consigo outros elementos. Buscando conceituar cidadania numa recente perspectiva, Coelho expõe seu entendimento afirmando que:



Surge uma nova expressão cidadã que deve ser confrontada na expansão das tecnologias da comunicação e informação, na reestruturação do capitalismo mundial e na reconstrução das identidades; por movimentos diásporas que influenciam, sobremaneira, os processos produtivos, acarretando desdobramentos socioeconômicos, políticos e éticos para o conjunto da sociedade. (COELHO, 2003, p. 19).

A partir deste enfoque teórico de compreensão, vê-se a dimensão abrangente que os termos acima mencionados carregam consigo. Dentro deste entendimento, podemos enquadrar o direito à comunicação e a liberdade de expressão. Em outras palavras, significa formar o cidadão competente para a vida em sociedade, incluindo aí a apropriação crítica dos aportes tecnológicos disponíveis. Sendo assim, a formação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a cidadania.

Seguindo esta ótica conceitual sobre cidadania cultural, analisaremos neste artigo alguns documentos oficiais que tratam dos direitos à educação da criança de 0 a 6 anos, buscando perceber se existe essa preocupação com a formação para as mídias e diante das novas formações cidadãs tentamos mostrar a necessidade de inserir nestas propostas tal entendimento. Para isso, fundamentaremos estas idéias partindo de alguns autores envolvidos com a cidadania cultural, enfatizando a sua importância em nosso atual modelo social como um motor capaz de viabilizar o acesso às informações de qualidade na proposta democrática radical.

213

Surge uma nova classe de cidadãos

É evidente que este é um momento no qual o Brasil se prepara para iniciar um inédito capítulo na história das lutas sociais e é bem provável que o brasileiro comece a surgir e a reconhecer a si próprio em novas práticas cidadãs. Práticas estas que revisitam as clássicas dimensões da cidadania direitos e deveres civis, políticos e sociais – e agregam diferentes e múltiplas extensões para o exercício cidadão no mundo desertor que se constrói. A dimensão cultural da cidadania, por exemplo, impõe *status* ao direito de informação que todo cidadão é titular e se articula bem com as mudanças paradigmáticas acompanhantes do mundo atual.

Aparentemente, a cidadania cultural ativa o entendimento de que as diferentes instituições do país precisam estar articuladas na construção de um novo *status* cidadão enfocado, sobremaneira, no consumo dos bens simbólicos e na apropriação social dos meios. Na verdade, este é um caminho difícil de se traçar. Por hora, precisamos encontrar o seu rito de passagem. Um rito que segue as rápidas mudanças socioeconômicas e culturais, acompanhando um mundo trânsfuga que se descortina.

São mudanças acontecendo em um cenário onde se criou o consenso de que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa são as principais matérias primas do desenvolvimento. Representam a competência que cada localidade dispõe para gerar e negociar sentido na busca de sua própria inclusão no sistema globalizado. Introduz-se nas agendas sociais dos países desenvolvidos o deslocamento das prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos para as formações de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Requisitos cada vez mais prioritários ao exercício das novas práticas cidadãs.

214 No caso da ênfase na formação de habilidades do sujeito contemporâneo, é consenso que as novas idéias criadas no mundo globalizado para estimular o desenvolvimento cognitivo da população, podem influenciar mudanças políticas e sociais no mundo atual. A discussão envolve feminismo, cidadania, ecologia, acesso e entendimento dos bens simbólicos, liberdade individual, entre outros pressupostos. O todo dessa composição pode fundamentar uma outra prática sócio-cultural, sintonizada às mudanças em curso. E na medida em que projetos públicos de educação sejam encarados como de formação social, seus desdobramentos inevitavelmente promoverão mais humanidade na sociedade global.

Acrescenta-se ainda, à discussão sobre inclusão social global, outros componentes. Paradoxalmente, uma política pública de formação deve ser abordada preferencialmente com questões relacionadas à identidade, pertencimento, noções de responsabilidade civil, diferenças comunitárias, etc, na observação do contexto social engendrado. Daí se articulam as dimensões culturais da cidadania, já incorporadas aos novos espaços democráticos criados no processo de globalização de bens e serviços como, por exemplo, as comunidades imaginárias.



Uma nova prática cidadã interage diretamente com a cultura de consumo de massas e suas alegorias, com os conhecimentos técnicos, estéticos e sociais requisitados na expansão globalizada. Ao se reconhecer a sociedade de informação como a sociedade de cultura de consumo de massas, abrigando a midiaticização em todas as suas instâncias, inclusive a estrutura de classes em dimensões simbólicas, reconhece-se também a criação de uma nova categoria de cidadão. Os novos protagonistas dessa cidadania emergem nos movimentos sociais de 1968. Os movimentos estudantis e os protestos contra a guerra do Vietnã não eram movimentos contra uma objetiva forma de opressão, mas pela transformação das relações sociais na vida cotidiana. (HABERMAS, 1987).

Esta atitude, além de introduzir novas sociabilidades, contribuiu para a renovação dos espaços urbanos. A partir da década de 1970 muitos espaços foram recriados para reproduzirem o cotidiano de determinada época, povos, ou lugares. Ao mesmo tempo em que se expandia, o movimento da globalização gerava uma determinada pressão para os Estados-nação reconstituírem suas identidades coletivas. Os Estados deveriam preservar uma linha pluralista e multicultural levando em conta as diferenças étnicas, regionais e as diversidades.

○ experimento dissimula a consumação do espaço local, combalido no processo de expansão do capital-mundo, na expansão dos meios de comunicação de massa; ou pela abrangência da cultura do consumo. Esta mesma cultura que utiliza os meios para reconstituir o seu sentido de localidade. O processo de globalização contemporâneo ajudou na redefinição dos espaços e introduziu novas práticas culturais de convivência.

Assim, a reorganização do espaço urbano cotidiano carrega consigo uma carga simbólica mais poderosa do que pressentiam os jovens de 68. Até mais do que alguns teóricos pós-modernistas apostaram ao dar ênfase à caracterização abstrata do espaço. Na reconstrução espacial, impulsionada pelo processo de globalização econômico, são exaltadas às características do populismo; as múltiplas codificações, a rejeição às hierarquias simbólicas e o fim do senso do progresso; como forma de se introduzir novas sociabilidades no convívio urbano. As novas sociabilidades tornam-se, então, signos sociais concebidos no desenvolvimento do processo de globalização de bens e serviços.

É também a partir da análise das novas comunidades imaginárias, seja no âmbito dos novos espaços urbanos ou cibernéticos, que se torna possível a interpretação das atitudes cidadãs no processo da globalização de bens e serviços. É preciso levar em consideração que esses grupos possuem diferentes sentimentos de afiliação a localidades. Eles utilizam os bens disponíveis e as experiências de diferentes maneiras e criam, inclusive, novas articulações sociais.

O conceito de cidadania moderno mais aceito é atribuído ao sociólogo inglês Thomas Marshall (1967) e está dividido em três dimensões. O primeiro dá conta dos direitos civis (direito de propriedade, acesso à justiça, etc) e foi largamente desenvolvido durante o século XVIII. O próximo século, XIX, estabelece a dimensão da cidadania através do desenvolvimento dos direitos políticos na forma do direito ao voto em eleições democráticas e direito à livre associação. Finalmente, no século XX surge lado a lado com o Estado Social, direitos que protegem contra a pobreza, o desemprego e más condições de saúde, falta de escolaridade, entre outros. Esses direitos automaticamente implicam em algumas obrigações e estabelecem, por outro lado, uma hierarquia ou um certo *status* à cidadania.

216

Portanto, o conceito de cidadania vem sendo cotejado ao longo do tempo através de três dimensões: civil, político e social. No entanto, a maneira como se formaram os Estados-nação no ocidente condicionou a construção real do exercício da cidadania tal qual se pratica atualmente. Essa relação aponta para um complicador emergido hoje em dia com muita força: o consenso a respeito da idéia do Estado-nação está em crise diante da expansão e da transnacionalização do capital, dos costumes, dos bens e dos produtos. O deslocamento da atuação do Estado-nação produz, entre outras práticas sociais, uma revisão aprimorada dos componentes indicando o exercício da cidadania.

Buscando compreender melhor a respeito da cidadania cultural, recorreremos a uma definição do conceito de cultura. Numa acepção de cunho sociológico, a cultura é concebida como força social transformadora para a liberdade humana. Em outras palavras, implica dizer que ela adquire uma nuance emancipatória, fornecendo as armas necessárias para processar uma reestruturação social por intermédio do acesso ao legado teórico acumulado durante toda a historiografia humana, sob as lentes da criticidade. Corroborando com este pensamento, Gonnet (2004, p. 10) atesta sobre a



pertinência da cidadania cultural notando que “[...] para uma abordagem consciente dessas novas situações, aprender as mídias, no mais amplo sentido da expressão, é uma competência básica para o exercício da cidadania.”

Cidadania cultural baseia-se em necessidades universais, mas procura destacar, sobretudo, as identidades culturais locais para fazer face à globalização. Busca, ainda, rejuntar uma forte fragmentação de identidades culturais na programação dos sistemas de comunicação de massas. Seja no espaço cultural recriado, seja através das redes de informação e comunicação, a cultura de consumo atua no sentido de rejuntar os fragmentos cotidianos de uma identidade cultural distante. Paradoxalmente, o cidadão cultural é o produto da livre mobilidade de bens e pessoas, mais do que as formulações legais de direitos e obrigações, permitindo ligar o tráfico global de bens e símbolos às questões de consumo.

Partindo deste enfoque conceitual sobre cidadania cultural Rocco alude sobre a evolução dos aportes tecnológicos e as mudanças processadas no papel dos atores sociais diante dessa nova realidade. Assim, ela presume que:

Sem dúvida, o desenvolvimento dos meios eletrônicos, do computador e da TV em especial, os revela como componentes inalienáveis à sociedade contemporânea e, nesses termos, o exercício da cidadania, para atingir sua plenitude precisa ancorar-se na capacidade que todo o indivíduo deve ter para compreender, avaliar e utilizar, com inventividade, os recursos midiático e toda a sua potencialidade de linguagem. Somente desse modo será possível submeter às fontes de informação a uma necessária análise crítica. (ROCCO, 1999, p. 56-57).

217

Direitos e deveres nos meios de comunicação de massa devem ser aplicados nos termos que alguns estudiosos da área chamam de particular esfera da justiça. A noção central emanada dessa idéia é a de igualdade complexa. Na forma simples de igualdade somente se podem considerar iguais àqueles que tiverem acesso à mesma fonte de informações, ou possuírem o mesmo número de televisores, rádios, videocassetes, satélites, acessando o mesmo número de serviços. Porém, uma contradição deriva da premissa quantitativa. Em uma sociedade onde existem plurais opções de bens e serviços, ninguém pode almejar possuir ou acessar o último modelo de tecnologia ou a mesma quantidade de serviços.

A diferença entre os países desenvolvidos, aqueles detentores da propriedade da última tecnologia e as nações que não desenvolveram o último modelo, é bastante complexa e reside exatamente na alta qualidade da informação produzida e circulante. Isto porque nas sociedades em desenvolvimento e desenvolvidas, a questão do acesso à informação passa a ser relativizada, pois a quase todos os cidadãos o acesso é permitido.

Diante da facilidade de acesso, o critério de cidadania começa a ser discutido mediante a igualdade complexa da qualidade da informação acessada. Nas sociedades democráticas o sistema de informação deve prover o cidadão de uma larga escala de produtos de entretenimento e informações políticas, requerendo formas culturais plurais, confluindo as necessidades e os desejos do conjunto de cidadãos.

Por último, o que se apreende dos novos paradigmas norteadores da discussão sobre cidadania, mediante a abrangente presença dos meios, é a intenção de se articular um discurso conectado entre as necessidades humanísticas da sociedade e as necessidades do cidadão. Neste cenário, os temas sociais adquirem importância máxima.

218 Um outro movimento também surge no circuito: o monitoramento, fiscalização e acompanhamento por parte dos cidadãos, organizações não-governamentais e instituições da cobertura midiática sobre as agendas sociais conduzidas pelos poderes públicos. Diante dessa premissa o cidadão cultural estaria, também, interagindo com o direito à informação de qualidade. Registra-se, portanto, uma nova e lícita presença na rede imaginária do sistema de expansão global, a partir da observação da existência de novas dimensões territoriais abrangendo física e simbolicamente o cidadão na sociedade contemporânea. Este novo protótipo/arquétipo de cidadão – cultural – deverá estar apto para reivindicar os seus direitos de acesso às informações e aos bens simbólicos. Tais habilidades de discernimento do real terão o espaço pedagógico como lócus de fomento, mediante o acesso a uma educação inovadora, atualizada e comprometida com o desenvolvimento global dos indivíduos.

Essa discussão sobre os conceitos de cidadania no atual patamar societal, imerso nos meandros da globalização, exige uma reflexão crítica sobre o papel da educação diante desse espaço de constantes mutações. É delegada a ela a responsabilidade de tornar válido todas as conquistas le-



gais, assegurando os direitos sociais materializados através dos documentos oficiais. No quesito seguinte, veremos se realmente esses escritos oficiais referentes ao âmbito educativo garantem o despertar para a cidadania cultural, englobando o acesso às informações de qualidade, bem como o acesso aos bens simbólicos e culturais disponíveis.

Encontros e desencontros: analisando os documentos

Em suas constatações teóricas referentes ao valor dos documentos oficiais como elemento unificador dos direitos humanos Stuart Hall costuma dizer que:

Através da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. (HALL, 1996, p. 8).

Na realidade, ele quer repassar as diversas maneiras como a cultura se relaciona com o poder e como e onde as funções culturais são simbólicas ou institucionais na educação. Como as estratégias culturais são organizadas em torno de uma pedagogia pública. Esta abordagem ainda nos permite entender quais as noções de responsabilidade civil, comunitária e de pertencimento, produzidas num determinado lugar, com específicas formações discursivas e práticas o que, segundo Hall (1996, p. 48) “[...] são os elementos constitutivos de uma pedagogia pública crítica.”

Ainda, conforme Hall (1997, p. 61), “[...] a política cultural de uma nação é, em parte, as estratégias que cada povo escolhe para regular e distribuir o saber.” Mas a capacidade de pensar politicamente é, também, mediada pelas formas como cada cultura é governada. São os projetos culturais, resultantes dos sistemas de cultura nacional, incluída neste contexto os aparelhos educacionais, que modelam as práticas humanas, a conduta e a ação social do cidadão. Portanto, as formas como as pessoas interagem com as instituições – escola, família, sistemas midiáticos, etc – e em sociedade, dependem da maneira como os sistemas culturais estão conduzindo questões ligadas à identidade política e seus significados.

Os documentos oficiais, provenientes dos decretos elaborados por comissões governamentais, assim como através de reuniões de cientistas preocupados com os problemas de ordem mundial, são de inigualável relevância, uma vez que expressam um pensamento sobre determinado assunto e possibilitam uma maior reflexão e concretização de propostas visando a resolução das problemáticas impostas. No campo educacional, estas propostas oficiais colaboram sobremaneira para a sua organização, funcionando como uma verdadeira bússola, guiando os passos das instituições e dos docentes comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade.

De modo geral, os documentos específicos à Educação Infantil mostram a função desta etapa do processo de escolarização voltada para o desenvolvimento completo da criança, entremeando os aspectos do cuidar e do educar. Podemos compreender melhor esta afirmativa a partir das elucidações nomeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, elaborada com o objetivo de atualizar o pensamento pedagógico brasileiro a partir de uma proposta mais coerente, flexível e condizente com as mais recentes discussões no campo da educação. Aprovada a 20 de dezembro de 1996, esta lei direciona três artigos para a educação infantil, mostrando alguns avanços em termos teóricos em vários aspectos significativos (reafirmando-a como uma etapa do ensino básico, idéia de desenvolvimento integral, mudança da nomenclatura "pré-escola" e uma nova concepção sobre avaliação). Sobre a educação infantil, encontramos os seguintes objetivos estabelecidos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1998, p. 21).

Como ficou nítido na LDB, em nenhum momento foi explicitada a necessidade de formação para as mídias. A abordagem dos fatos se dá de forma muito superficial, sucinta e genérica, não especificando em que concernem tais aspectos. Fato inverso ocorre no Ensino Fundamental, na qual essa mesma lei assegura como um dos objetivos o entendimento e a necessidade de discussão acerca das tecnologias, como fica explícito no artigo 32: "A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da



tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1998, p. 21).

Outro documento de extrema relevância para a educação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este foi lançado no ano de 1998, com o intuito de nortear e apontar possíveis caminhos ao educador na elaboração de seus planos de intervenção educativa nesta modalidade do ensino, que contribuam para o completo desenvolvimento da criança.

No tocante aos objetivos gerais previstos para a Educação infantil elencados pelo RCNEI estão contidas algumas metas importantes girando em torno do cuidar e do educar, buscando o desenvolvimento da autonomia, a descoberta do próprio corpo, da socialização com seus semelhantes, da análise e das atitudes de curiosidade investigativa, da expressão dos sentimentos e do pensamento, do uso das diferentes linguagens artísticas e da apreciação e valorização da cultura. Em nenhum momento constata-se a preocupação do contato infantil com os aportes tecnológicos presentes em seu meio circundante.

Alguns pareceres elaborados por especialistas de todo o país atestam em suas avaliações alguns deslizos cometidos pelo RCNEI. Foram detectados problemas de ordem gramatical, coerência interna e conceitual, além da extensão dos escritos e a necessidade de padronização no estilo de linguagem, pois o mesmo foi elaborado por diversos pesquisadores. Sobre essa necessidade de revisão do RCNEI, Cerisara aponta que:

O excesso de detalhamento foi uma crítica feita por vários pareceristas. A estrutura do documento foi considerada complexa. O excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudicam a compreensão do todo. Alguns teóricos estão fora de lugar, alguns repetidos. Um dos pareceres listou 78 tópicos apenas no documento introdutório. As sugestões foram feitas com a finalidade de tornar a linguagem mais clara, objetiva e direta, tornando a leitura menos cansativa. (CERISARA, 2003, p. 25).

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI constitui-se em outra valiosa contribuição para o espaço educativo. Este documento teve sua conclusão no ano de 1996,

contando com a colaboração de pesquisadores de todo o mundo e recebeu o título de *Educação – um tesouro a descobrir*, embora também tenha se tornado conhecido como “Relatório Jacques Delors”.

Estes escritos propõem uma revisão crítica da política educacional de todo o globo terrestre, repensando as práticas em vigência e semeando uma semente da mudança. Possui uma visão bastante otimista, acreditando na esperança de um mundo mais justo, assentado no respeito aos direitos humanos, na prática da compreensão mútua e na utilização dos progressos científicos para a promoção do gênero humano.

Em se tratando das concepções que permeiam este documento, fica explicitada uma visão plural do mundo globalizado, no qual o ambiente cultural e educativo é criado pelo desenvolvimento das tecnologias, estando imersas numa sociedade dita da informação, gerando uma verdadeira revolução sem precedentes no mundo do trabalho e nos espaços de formação intelectual.

Tal desenvolvimento causou um impacto em nossa forma de apreender o conhecimento, gerando a necessidade de apropriação do instrumental teórico requerido para a utilização desses novos recursos tecnológicos. Sendo assim, caberia a escola fornecer às crianças as bases culturais fundamentais para o entendimento das mudanças em andamento, inclusive a capacidade de selecionar a massa de informações apresentadas, fomentando uma melhor capacidade para interpretá-las. Sobre esta afirmativa, Delors evidencia o seguinte:

A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São ainda responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo. (DELORS, 2003, p. 66).

Percorrendo toda a obra localizamos vários tópicos abordando a urgência da análise dos suportes eletrônicos no contexto pedagógico, como um meio de viabilizar as desigualdades sociais e de acesso às informações. Estes são portadores de infinitas possibilidades de acesso a informação e



ao conhecimento, fundamentais para a compreensão dos processos sociais modernos.

No capítulo 8, do documento da UNESCO, encontramos o tema *Opções educativas: O papel do político*, salientando a responsabilidade das entidades governamentais na garantia da estabilidade do sistema educativo. Em seus vários tópicos explicativos, nos deparamos com *Recurso aos meios oferecidos pela sociedade da informação*, tratando sobre o papel dos aportes tecnológicos como veículos de acesso ao conhecimento. Também reconhece que este acesso é bastante limitado, devido aos contrastes econômicos processados em diferentes continentes. Sobre a evolução desses meios eletrônicos e as faixas etárias que devem ser atingidas por estes meios, Delors expõe que:

Não foi apenas a gama das tecnologias que mudou com o tempo; foi também a vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta até a população adulta no seu conjunto. (DELORS, 2003, p. 189).

Essa afirmativa evidencia a visão ampliada e diversificada deste documento em se tratando do processo educativo, enquadrando dentro das necessidades da Educação Infantil o contato com essas tecnologias e, por extensão, do conteúdo midiático. Este relatório ainda traz para o palco de discussões a comunicação universal, edificada por intermédio do advento das novas tecnologias. Essa realidade favorece o acesso livre as informações, independente dos aspectos temporais e geográficos. Entretanto, salienta a impossibilidade desse contato pelas populações de baixo poder aquisitivo, tendo em vista o alto custo dos sistemas de informações. A educação viria como um poderoso aliado para minimizar essas desigualdades, viabilizando o acesso dessas comunidades mais carentes as redes de comunicação.

Numa faceta mais global, a formação para a cidadania também é contemplada pelo Relatório da UNESCO. É lançado à esfera educacional o papel de preparar os educandos para participar com fervor na elaboração de um projeto de sociedade, sendo chamados a assumir com responsabilidade os princípios da democracia, num ato que estimulará o desenvolvimento de suas competências sociais. É proposta a estruturação de um modelo de prática democrática nas escolas, levando as crianças a compreenderem os

princípios de liberdade, dos direitos e deveres a partir de problemas concretos. O exercício desta cidadania está atrelado também a aquisição do conhecimento, respondendo aos desafios impostos pela sociedade tecnológica e da informação.

A Comissão da Organização das Nações Unidas (ONU), através de uma convenção sobre os direitos da criança e do adolescente realizada no ano de 1989, traz em seu cerne a preocupação com a garantia e manutenção do direito da criança à liberdade de expressão. Isso englobaria o alvedrio de procurar, receber e compartilhar as informações processadas pelos diversos meios disponíveis sejam eles orais, escritos, impressos ou mesmo virtuais. Essa compreensão da realidade assegura e prevê o contato desse público com os aparatos da tecnologia e da mídia, trabalhando as informações veiculadas pelos meios de comunicação e buscando transformá-las em conhecimento sólido e significativo.

Fechando o cerco: a necessidade de uma revisão

224 Como ficou evidenciado em alguns dos documentos analisados ao longo deste artigo, existe uma preocupação evidente em inserir no cenário mundial das discussões educacionais as relações estabelecidas entre a mídia e a formação para a cidadania cultural.

Os documentos que regem neste momento as práticas no âmbito da educação infantil (LDB e RCNEI) não contemplam ainda as interfaces estabelecidas entre a mídia e a educação. A junção desses dois campos proporcionaria um avanço significativo no plano escolar, tendo em vista que os equipamentos tecnológicos estão por toda parte e compõem o cotidiano das crianças. Sobre esta presença maciça da cultura midiática, Moreira relata que:

Somente é possível falar em 'cultura midiática' quando se reconhece o fato de que a maioria absoluta da população é, desde sua mais tenra idade, socializada pelo sistema midiático-cultural. Isso aponta para a função pedagógica da mídia como a grande (des) educadora das massas e da infância. (MOREIRA, 2003, p. 1227).



Mesmo contando com as contribuições de outros escritos oficiais que atestam a viabilidade e a necessidade de tais discussões, é preciso destacar a existência de um abismo enorme entre a implementação dessas propostas e a prática corrente em nossas escolas públicas, seja pela ausência de conhecimento dos profissionais atuantes nestes estabelecimentos de ensino, ou mesmo pela falta de investimentos dos órgãos estatais no acesso a tais tecnologias.

Ainda reconhecendo a existência de alguns focos de discussão expressos nos documentos oficiais elaborados a partir de reuniões de cunho científico sobre a cidadania cultural da criança, estes pequenos ainda não possuem uma autoridade legal para a efetivação plena dos seus direitos, requerendo a intervenção dos seus responsáveis e dos professores para a efetivação das proposições em vigência. Corroborando com esta afirmativa, Leite Filho diz:

As crianças pequenas dependem dos adultos para lutarem e assegurarem seus direitos. Em função das suas características próprias, principalmente etárias, elas não conseguem se organizar pela luta de seus direitos. Diante de tal quadro, exige-se uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos-cidadã. Uma Educação Infantil que coloque a criança como centro do processo educacional. (LEITE FILHO, 2001, p. 53).

225

Cabe aos educadores, como profissionais da educação, internalizarem a urgência da integração entre mídia – cidadania – educação, intercedendo na garantia de tais direitos infantis, mobilizando espaços de discussão e encarando esta tríade como prioridade nacional. Essa salutar iniciativa promoverá a integração desses elementos como constituidores de uma Educação Infantil cidadã e preocupada com o desabrochar de todas as potencialidades desses aprendizes.

O cidadão gerado no conceito de Marshall (1967) estaria apto, em tese, para reconhecer seus direitos fundamentais. A partir desse reconhecimento saberia discernir, ainda, o universo midiático e as novas formas de convivências que são geradas a partir da cultura de consumo de massas. É acreditando neste enunciado que o educador deve assentar a sua prática,

convergindo a relação estabelecida entre a formação para a cidadania e suas possíveis interfaces com os processos midiáticos.

Através do pensamento do antropólogo argentino-mexicano Nestor García Canclini (1995), concebe-se que o crescimento das tecnologias da informação e comunicação tornou patente o desenvolvimento do público e o exercício da cidadania, através da inovação processada nos conceitos de consumo e cidadania, que caminharam rumo a uma redefinição. Entretanto, os suportes tecnológicos deslocaram suas formas de manifestação da cidadania, direcionando-a para as práticas do consumo. Neste contexto, os meios de comunicação social contribuem para a efetivação e a exacerbação das práticas consumistas. Considerando este complicador, uma educação para as mídias acoplada aos ideais da cidadania cultural, promoveria a libertação do indivíduo para realizar suas escolhas, a partir de uma análise criteriosa das imagens, que são repletas de apelos comerciais e informações muitas vezes deturpadas sobre a realidade.

Neste caminho, as mídias adquirem notoriedade, situando-se no rol dos saberes de base. Da mesma forma que aprender a ler, escrever e contar são fundamentais para o ingresso numa vida mais autônoma, amanhã aprenderemos as mídias, considerando-as como fonte de saber e tendo consciência do seu poder de manipulação. Portanto, a educação para as mídias é a mola propulsora que culmina na formação para a cidadania cultural. Sobre essa discussão recorreremos novamente a Gonnnet, quando este informa-nos que:

O trabalho educativo a partir das mídias, longe de ser uma espécie de exercício artificial ou exótico, é antes de tudo a medida de nossa liberdade cotidiana, uma oportunidade que nos é oferecida para influenciar e dar vida a direitos que são resultado de uma visão humanista, cujo sentido original é importante reencontrar. (GONNET, 2004, p. 101).

Mídia e cidadania aparecem como elementos chaves que encontram uma complementaridade entre si, necessitando um do outro para serem analisados e compreendidos. A cidadania cultural se posiciona como uma possibilidade de junção de tais pontos, promovendo a possibilidade de uma educação do olhar, lançando mão da acuidade visual no contato com as informações apresentadas em larga escala pelas tecnologias da informação



e da comunicação. Essa percepção da realidade assegura a superação de concepções, práticas e análises do conteúdo midiático baseadas na fragilidade presente no senso comum. Desse modo, exercer a cidadania significa também entender os aportes midiáticos, emitindo um juízo de valor sobre eles e questionando o que é produzido pelos meios de comunicação.

A aproximação entre a escola e a linguagem oriunda da mídia torna-se indispensável, possibilitando uma releitura do conteúdo veiculado, analisando criticamente estas informações, oportunizando a transformação das informações em conhecimento significativo e construindo uma metalinguagem audiovisual. Tal reflexão deve estar concatenada a idéia de que cabe também à escola, juntamente com o apoio proveniente do núcleo familiar, a conscientização sobre a educação estética do olhar, cuja principal finalidade está em desenvolver um telespectador crítico, capaz de articular e canalizar as idéias transmitidas pela mídia em seu benefício.

Tudo isso estimulará a aquisição de novas habilidades imprescindíveis para a inserção do indivíduo na atual sociedade informacional. Este desenvolverá o seu poder de análise, permitindo a criação de um mecanismo de “filtragem” das informações recebidas. Diante disso, o educador encontra a sua frente um grande desafio, cuja principal meta é construir uma sociedade prioritariamente voltada para a inclusão social e a formação da cidadania, utilizando as novas tecnologias e a mídia para a democratização dos processos sociais. Como nos aponta Marinho:

O homem, em contato com as novas tecnologias, poderá estar ampliando suas maneiras de agir no mundo, de compreendê-lo e transformá-lo, de construir significados para suas experiências, de desenvolver sua linguagem, seu pensamento e outras habilidades e capacidades para agir. (MARINHO, 2000, p. 14).

A citação acima vem a reforçar os benefícios advindos do contato dos educandos com as novas tecnologias, auxiliando-a a compreender o mundo no qual está inserido, realizando intervenções no seu espaço social e enriquecendo as experiências cotidianas processadas neste ambiente.

E, para confirmar e assegurar as afirmações acima desenvolvidas, consultando Martín-Barbero (1999) percebe-se que por meio da leitura crítica da mídia entendemos como nossas experiências e nossa identidade são socialmente construídas. Podemos também aprender a apreciar, decodificar e

interpretar as imagens, buscando compreender a sua construção e as maneiras que elas interferem em nossas vidas. Debateremos sobre aquelas que nos induzem a uma visão de mundo, a um estilo de vida, que são compatíveis com o modo capitalista de consumo.

A mídia participa da constituição dos sujeitos, tendo em vista a sua [da mídia] produção de imagens, significações, enfim, saberes relacionados à educação, ensinando a esses sujeitos modos de ser e estar na sua cultura, desenvolvendo formas sofisticadas de comunicação sensorial e multidimensional, utilizando-se de diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.

Hoje, o professor precisa adaptar-se as exigências educacionais dos novos tempos, devendo incluir como prioridade educativa o trabalho com a leitura crítica da mídia. Destarte, ele terá como papel a formação de cidadãos, preparados para a tomada de decisões sobre todos os aspectos da vida em sociedade, ocorrendo através do acesso à informação e da capacidade de processá-la criteriosamente, longe das influências advindas do poder econômico ou político. Libâneo discorre sobre uma importante ação da escola frente a esta sociedade informacional, escrevendo o seguinte pensamento:

[...] é necessário que a escola propicie não só o domínio de linguagens para a busca de informação, mas também para a criação de informação. Ou seja, utilizando a linguagem comunicacional, à escola caberá não só sintetizar reordenando e reestruturando as diversas mensagens, como terá que articular, também, suas capacidades receptivas com suas possibilidades emissoras. Tais tarefas em função de uma nova funcionalidade da escola requerem uma nova atitude dos educadores perante as NTIC. (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Sendo assim, a presença das tecnologias da informação e comunicação provoca uma verdadeira reviravolta em termos de atitudes profissionais. Novas atribuições são delegadas aos educadores, requerendo uma maior preparação para a sua atuação, que devem ter uma consonância com as transformações processadas neste recente contexto instalado. Sobre estas novas responsabilidades atribuídas ao professor, Sampaio e Leite explicitam que:



Existe, portanto, necessidade de transformações no papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circula no mundo de hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente em nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para a análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados. (SAMPAIO; LEITE, 2000, p. 19).

O atendimento aos interesses reais e atuais dos educandos deverá obrigatoriamente passar pelo crivo do campo cultural e pelos meios de comunicação. Cabe a esfera educacional humanizar a tecnologia e, por extensão, as mídias. Convém repensar a prática docente em vigor nas nossas escolas públicas, visto que a função do educador nesta empreitada é essencial, adequando às novas linguagens presentes no discurso midiático, mobilizando as escolas na viabilização de um projeto pedagógico que contemple tais aspectos. Somente assim estaremos preparando os nossos pequenos para participar desse novo tempo histórico e desempenhar com toda força e vigor o seu papel no interior da cidadania cultural.

229

Referências

- BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.
- COELHO, Maria das Graças Pinto. Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 14 a 18, n. 4, p. 18-35, jul./dez. 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. Brasília: MEC/UNESCO, 2003. (Relatório UNESCO).

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **The philosophical discourse modernity**. Cambridge: Polity Press, 1987.

HALL, Stuart. **Questions of cultural identity**. Thousand Oaks. Sage, 1996.

_____. **The emergence of cultural studies and the crises of the humanities**. London: Cultural Studies, 1997.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARSHALL, Thomas. **Citizenship and social class**. London: Pluto Press, 1967.

230 MARINHO, C. TV/Vídeo na Educação Infantil. In: **TV na escola e os desafios de hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. (Módulo 2, v. 1).

MARTÍN BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: SILVA JUNIOR, Cícero. (Org.). **Mediatamente!** Televisão, cultura e educação. Brasília. Ministério da Educação/SEED, 1999.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Natal: Unidade Setorial de Planejamento/SECD, 1998.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. (Org.). **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

THOMPSON, John. **Ideology and modern culture**: Critical socialtheory in the era of mass communication. Cambridge: Polity, 1995.



Sandro da Silva Cordeiro
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | sandcord8022@yahoo.com.br

Maria das Graças Pinto Coelho
Profª do Curso de Comunicação Social e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | gpcoelho@ufrnet.br

Recebido 20 jul. 2005
Aceito 27 out. 2005



A imprensa carioca e a política educacional na década de 1950

The press of rio de janeiro and the official policy of education during the 1950's

Libânia Nacif Xavier

Amália Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

A pesquisa investiga as diretrizes educacionais mais destacadas nos principais jornais em circulação na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, durante a década de 1950. Respondendo ao interesse inicial – analisar as políticas de publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão vinculado ao MEC – o recurso à imprensa visou atender à necessidade de perceber de forma mais ampla, o contexto educacional em meio ao qual aquela política de publicações foi implementada.

Palavras-chave: História da Educação, Imprensa, Política Educacional.

Abstract

The research investigates educational policies that were distinguished by the leading newspapers published in the city of Rio de Janeiro – then the Federal District – during the 1950's. The initial intention was to analyze the publication policies in Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (Brazilian Center for Educational Research), an agency linked to the Ministry of Education; accordingly, reference to the press aimed at a broader understanding of the educational context wherein that policy of publications was implemented.

Keywords: History of Education, Press, and Professorate.



1. Apresentação

A pesquisa que ora apresentamos tem como foco o estudo das diretrizes educacionais mais destacadas nos principais jornais em circulação na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, durante a década de 1950. Respondendo ao interesse inicial da pesquisa – analisar a política de publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) – o levantamento realizado no Setor de Periódicos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro atendeu à necessidade de perceber de forma mais ampla, através da imprensa, o contexto educacional em meio ao qual aquela política de publicações foi implementada.

Em trabalhos anteriores (XAVIER, 1999), tivemos oportunidade de analisar o funcionamento e as repercussões da atuação de Anísio Teixeira na direção do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), particularmente com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais (CBPE) que, como órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), promoveu o desenvolvimento de um amplo programa de pesquisas sobre os problemas da educação escolar brasileira. Dentre os desdobramentos das ações do CBPE, destacam-se um conjunto significativo de publicações, cujo objetivo era oferecer orientação para o trabalho diário dos professores dos diversos níveis de ensino.

No caso específico da política de publicações, foi possível caracterizar o conjunto de livros e guias de ensino publicados pelo CBPE, como estratégia de irradiação de novos métodos e idéias pedagógicas a serem adotadas nas escolas, assim como também ficou evidente que a seleção de estudos e a publicação de livros que versavam sobre a realidade brasileira como parte das Coleções do CBPE tinham um caráter instrumental, ou seja, estavam destinados a divulgar o conhecimento da realidade social do país e, dessa forma *despertar a consciência nacional* do magistério.

Tendo em vista a centralidade da gestão de Anísio Teixeira no projeto educacional em foco, sentimos necessidade de observar como os demais setores da sociedade estavam participando e opinando nos assuntos ligados à educação pública, naquele contexto tão rico em idéias e em projetos. Nos interessava saber o que defendiam os políticos locais em matéria de educação, o que queriam as pessoas comuns, o que se esperava da educação



e da escola, e o que pensavam sobre a política educacional que então se delineava a partir do MEC.

Dessa maneira, o levantamento das notícias educacionais veiculadas nos principais jornais que circulavam no Distrito Federal à época foi o procedimento que consideramos ser o mais indicado para identificar como a *opinião pública* estava percebendo a política oficial da educação naquele momento. O presente trabalho versará, portanto, sobre a conformação de contexto educacional das décadas de 1950-1960, através da imprensa jornalística.¹

2. A imprensa na educação

O universo de notícias levantadas em cada jornal foi o mais amplo possível, na medida em que o nosso interesse era captar a inserção dos órgãos oficiais da política educacional nos jornais de grande circulação do período. Por outro lado, as notícias de jornal poderiam nos indicar, também, as aspirações da sociedade em relação à escolarização e também as insatisfações que poderiam aparecer em espaços destinados a divulgar queixas e reclamações, ou em artigos de opinião.

O levantamento sistemático das notícias publicadas nos jornais diários evidenciou o quanto estes podem exercer influência sobre a difusão e hierarquização das informações de interesse público (e também privado), que acaba por plasmar no leitor, individualmente, e na opinião pública, em geral, uma visão do mundo tanto mais duradoura quanto mais isenta for a maneira com que esta venha a ser apresentada.

Procuramos avaliar como as políticas educacionais figuravam nos jornais, sendo estes entendidos como veículos de circulação de idéias e, portanto, formadores de opinião entre o público letrado. A relação dos jornais com a formação de uma *opinião pública* remete-nos ao outro lado do poder de Estado, ou seja, à existência de uma sociedade civil distinta do Estado, a um público de indivíduos associados, interessado em controlar a política do Governo, mesmo não desenvolvendo uma atividade política imediata. Dessa forma, estávamos voltando o foco de nossa pesquisa para o debate de opiniões que a imprensa jornalística expressou naqueles anos. Como observou Bernadete Strang,



[...] a matéria prima jornalística se encontra no espaço social e se torna notícia justamente porque aponta para alguma conseqüência desse espaço. Quando traz à luz questões do cotidiano, mobiliza direta ou indiretamente a opinião pública, enuncia projetos, produz sentidos, fixa os mitos sociais. Mais do que cumprir a sua função primeira que é informar, a matéria publicada é responsável pela construção e desconstrução de imaginários, interferindo sistematicamente na conformação da sociedade. (STRANG, 2003, p. 38).

Tendo em vista o alcance do jornal na conformação da sociedade e partindo de um amplo levantamento, nos esforçamos por verificar o que os jornais destacavam dos debates parlamentares, que notícias educacionais veiculavam, de que fontes ou informantes estas notícias eram extraídas, o que estes legitimavam ou condenavam. Dessa forma, esperávamos perceber como a imprensa jornalística cumpre, ora uma função de controle, ora uma função legitimadora do caráter público das instituições estatais. Como veremos a seguir, a relação do MEC com boa parte dos jornais pesquisados evidencia essa dupla função do jornal na conformação de opiniões públicas.

A esse respeito, é importante assinalar que o processo de profissionalização pelo qual passava a imprensa jornalística brasileira na década de 1950, em muito contribuiu para que os jornais buscassem, cada um a seu modo, superar a fase do *jornalismo de opinião* que os caracterizara até então, procurando assumir o compromisso com o relato dos fatos e com a imparcialidade na apresentação dos acontecimentos.

A seleção dos jornais priorizou aqueles que mantinham regularidade diária e que fossem tributários de uma tradição já consolidada junto ao público leitor. Nesse aspecto, destacaram-se as seguintes duplas de jornais: *Correio da Manhã e Diário de Notícias*, ao lado da *Última Hora e Tribuna da Imprensa*. Justificam-se as duplas em função dos perfis característicos dos jornais selecionados, como veremos adiante.

O levantamento e exploração das notícias veiculadas nesses quatro jornais foi feito de acordo com os seguintes procedimentos: 1) Em primeiro lugar, decidimos que o levantamento das notícias deveria cobrir seis meses de cada jornal, diariamente. Assim, ao final de uma primeira etapa do referido levantamento, nós teríamos a conjuntura educacional de dois anos consecuti-



vos, fornecida por dois jornais, alternadamente; 2) Nossa hipótese inicial era a de que os dois primeiros jornais – *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias* – guardavam certa semelhança no tom oficial que emprestavam à redação de suas notícias.

Conhecendo a oposição histórica existente entre os jornais *Última Hora* e *Tribuna da Imprensa*, mantivemos o revezamento semestral entre estes dois, por considerarmos que tal opção nos permitiria perceber, com maior rapidez, as diferenciações ou aproximações existentes no conjunto de notícias selecionadas e, por decorrência, entre os jornais responsáveis por sua divulgação.

No jornal *Correio da Manhã* verificamos que as notícias referentes ao tema estão alocadas na seção que dispõe sobre os atos da Prefeitura e na coluna específica sobre Educação, intitulada *Ensino*. A coluna *Ensino* é uma espécie de *classificados* onde figuram informativos de diretórios acadêmicos, grêmios escolares, convites a conferências, congressos, aulas inaugurais. Tudo isto intercalado por anúncios de colégios particulares, cursos preparatórios, cursos de idiomas e professores particulares.

236 As principais referências no *Diário de Notícias* encontram-se em *Notícias da Prefeitura*, e na coluna *Diário Escolar – Educação e Cultura; Movimento Universitário*. Para os interesses de nossa pesquisa, a consulta a esse matutino foi bastante proveitosa, tendo em vista o registro em fotorreportagens de solenidades, inaugurações, festas, aulas, cenas do cotidiano dos estabelecimentos de ensino primário, secundário e superior. Dessa forma, o texto jornalístico acompanhado da imagem a ele referida nos favoreceu uma visão não apenas do fato ou da opinião expressa no jornal, mas, também, nos apresentou elementos materiais e simbólicos presentes nas imagens que as fotorreportagens exibiam, fornecendo dados férteis para a contextualização que pretendíamos realizar.

Nos anos de 1950, o *Correio da Manhã*² se apresenta, em sua linha política liberal, sem comprometimento partidário. O jornal passava, assim como toda a imprensa do período, por uma transição estrutural e modernização editorial, empresarial e redacional. No entanto, a passagem do jornalismo de opinião para o jornalismo “imparcial”, influenciado pelas orientações do jornalismo norte-americano colidia, no Brasil, com uma tendência característica da literatura no período, que se remetia ao esforço empreendi-



do por poetas, romancistas e cronistas de interpretar a realidade nacional. Nessa linha, o levantamento junto ao jornal *Diário de Notícias*³ demonstrou que este, à época, empunhava a bandeira da defesa da moralização política e da modernização em prol do desenvolvimento da economia nacional.

Há que se considerar também que, em determinadas ocasiões, os jornais assumiam postura de oposição ao governo, o que pode ser observado pelas críticas à política econômico-financeira e à construção de Brasília, por exemplo. Diversas são as matérias que tratam dos *problemas educacionais*, tanto motivadas pelos acontecimentos noticiados (greves, excedentes, etc.) como por entrevistas que o jornal realizou com professores e diretores, até mesmo de outros Estados do país, acerca dos *problemas educacionais*.

Foi importante constatar que os vespertinos *Última Hora*⁴ e *Tribuna da Imprensa*,⁵ não apresentam um seção ou coluna destinada à educação, o que tornou o levantamento mais lento, refém da especificidade de cada jornal. Como havíamos pretendido, a partir do material levantado fizemos uma classificação das matérias que mais se destacavam e que iam ao encontro dos objetivos da pesquisa. Passamos agora a expor as principais referências que encontramos, comparando o levantamento realizado nos quatro jornais.

237

3. A educação na imprensa

○ conjunto de entrevistas e reportagens sobre a escola primária nos permitiu observar a ação estatal, principalmente no âmbito municipal. Estatísticas sobre o número de estabelecimentos escolares, matrículas e excedentes (forma como são denominados aqueles que não conseguem vaga) eram constantemente divulgadas. Era prática comum da prefeitura do Distrito Federal assumir as despesas de matrícula e manutenção de estudantes em estabelecimentos privados de ensino, devido à insuficiência de vagas na rede pública.

A ocupação de prédios públicos de naturezas diversas, transformando-os em escolas, a ampliação do número de salas de aulas por meio de improvisos vários, as obras de reparo das escolas já existentes, assim como a construção de novas escolas, também nos reportam a estratégias do governo para atender a crescente demanda por acesso à educação escolar. (100 MILHÕES DE CRUZEIROS PARA MELHORIA E AMPLIAÇÃO DA REDE



ESCOLAR, 1955). Estas mesmas medidas também serviam à educação de adultos, seja nos cursos de alfabetização ou no ensino supletivo, sendo estas atividades geralmente desenvolvidas no turno noturno.

Focalizando as ações do INEP, entre as diversas pesquisas educacionais noticiadas, a *Escola Guatemala* aparece como referência para o ensino primário, devido aos métodos e recursos pedagógicos ali experimentados. O Ministério da Educação concedia verbas para melhoria e ampliação da rede e assinava acordos com os Estados, além de elaborar um projeto de reforma que previa o aumento do ensino primário para seis anos, o que concorreu para a publicação de uma série de reportagens especiais sobre o assunto, no *Diário de Notícias*.

A atuação do MEC figura junto às notícias sobre aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário, com a destinação de verbas, distribuição de bolsas de estudo e os cursos de aperfeiçoamento do magistério. O ensino industrial e o técnico constituíam alvos de preocupação do governo, em conformidade com a prioridade estabelecida pelo Plano de Metas de formar técnicos e *orientar a educação para o desenvolvimento*. As críticas mais presentes condenavam a centralização da máquina burocrática e ressaltavam a predominância da participação privada nesse setor do ensino, atribuindo ao MEC, apenas função complementar. A eficácia do Fundo Nacional do Ensino Médio, criado para suplementar os salários dos professores, foi sistematicamente questionada em função da administração das verbas e das altas do custo de vida.

A ênfase em suprir a demanda por escolas primárias e secundárias repercutiu também junto ao magistério, pois além da necessidade urgente de ampliar a formação e contratação de professores, era preciso assegurar que a formação do docente e sua atuação junto a turmas lotadas e mal instaladas, não fosse prejudicada. Sob essa ótica, os jornais exaltaram o esforço das candidatas ao *Instituto de Educação* e à *Escola Normal Carmela Dutra*, publicando editais, datas, locais de provas e listas de aprovadas. No tablóide do jornal *Última Hora*, estampa-se a manchete “*Querem ser professoras*”, seguida de fotorreportagem que contém a seguinte legenda:

Na encruzilhada do destino. Terminada a eliminatória de matemática do Instituto de Educação, as candidatas ansiosas correm a examinar os cadernos. Lápis na boca e sem se importar com



a chuva, procuram antecipar o resultado da prova que fizeram. Será que nós erramos aquele problema? Estarão certamente pensando as duas meninas. (QUEREM SER PROFESSORAS, 1957, p. 1).

Mas, se nos discursos produzidos pela imprensa é de grande status ser normalista, a situação muda um pouco quando se trata do exercício da profissão. Os periódicos registram uma tensão existente entre a prática habitual de nomear professores para cargos públicos e a contratação através de concursos. Enquanto formandos do *Instituto de Educação* aguardavam até oito meses para serem nomeados, outros professores eram contratados sem concurso. (AS PROFESSORAS QUEREM SER NOMEADAS, 1956). Os professores interinos resistiam aos concursos, exigiam efetivação automática e se recusavam a fazer as provas. (PROFESSORES INTERINOS, FAÇAM O CONCURSO, 1955).

Com o propósito inicial de ampliar o quadro de professores, vereadores e deputados encaminharam projetos que pretendiam alterar os requisitos para ingresso nas Escolas Normais, ou ainda reduzir a extensão do curso. Essas iniciativas foram fortemente combatidas pelos jornais e por algumas autoridades educacionais, o que demonstrava a preocupação pela excelência do ensino e da formação do magistério carioca. Como vimos, contra as mediadas apressadas, visando a rápida solução do problema da carência de professores, mobilizaram-se vozes favoráveis à consolidação dos cursos de formação de professores e ao ingresso na carreira por meio de concurso público.

A remuneração dos professores também aparece um ponto de tensão, agravado pela alta do custo de vida que caracteriza o período. Os baixos vencimentos, os atrasos e a ampliação da jornada de trabalho suscitaram uma greve de professores do ensino médio em 1956. A postura do *Correio da Manhã* sobre a greve foi curiosa. Na véspera de ser deflagrado o movimento, o jornal advertia aos pais para o “problema” do dia seguinte, afirmando: “Teremos uma greve de professores. Deus, este é sem dúvida um estranho país!” Condenou o que chamou de “gazeta dos professores”, afirmando não poder existir “[...] relação natural entre o fechamento das escolas [...] e o juramento de fidelidade e de humanidade que inicialmente prestam todos os mestres.” (PROBLEMA PARA OS PAIS. AMANHÃ: GREVE DOS PROFESSORES EM TODO O PAÍS, 1956, p. 1).



Além de dar ampla cobertura jornalística ao movimento, ao fim da greve, o *Correio da Manhã* iniciou a publicação de uma série de reportagens especiais, criticando intensamente a gerência do MEC sobre o assunto, além de acusar o movimento sindical de manipular os professores em prol de interesses políticos. (POR QUE A GREVE DOS PROFESSORES?, 1956).

O movimento estudantil e o ensino superior também têm lugar no noticiário, mas não priorizamos essa cobertura, que dá conta de aulas inaugurais, posse de professores e formaturas, dentre outros eventos. O problema de excedentes no ensino superior ocorre numa escala menor do que a verificada com o ensino secundário, mas já começava a preocupar as autoridades educacionais. Grêmios estudantis e associações marcaram presença junto a manifestações contra alta das mensalidades e do custo dos transportes, chegando haver confrontos com a polícia.

Pode-se perceber, através dos jornais *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*, uma pluralidade de ações envolvendo também setores da sociedade civil que tentavam emparelhar o sistema educacional com o almejado desenvolvimento econômico. As campanhas nacionais, na maioria dos casos promovidas pelo MEC, destacavam a alfabetização de adultos, a expansão e melhoria do ensino primário e secundário, o fornecimento de merenda, a distribuição de bolsas de estudo, o aperfeiçoamento do magistério e a produção e distribuição de materiais didáticos para alunos e professores. Nesse contexto é que se insere a política de publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), constituindo mais uma estratégia de disseminação do conhecimento científico nas escolas.

As obras publicadas eram destinadas ao professorado, seja para uso didático nas escolas, seja para o estudo e o desenvolvimento da pesquisa educacional e ficavam acessíveis nas bibliotecas pedagógicas que estavam sendo organizadas. Consolidavam, portanto, uma estratégia de profissionalização dos quadros do magistério e faziam lembrar que o conhecimento da educação escolar não podia se desvencilhar do conhecimento da sociedade brasileira e vice-versa. Dessa forma, também poderiam servir àqueles que se dedicavam à formulação e implementação de políticas educacionais.⁶



4. Considerações finais

O que mais nos chamou atenção foi constatar que, embora comprometidos com um projeto de modernização do jornalismo, os jornais ainda não lograram exibir o aspecto *empresarial* e a pretensa imparcialidade que marcaria o seu grau de profissionalização. Pelo contrário, estes permaneceram com uma postura de informar e formar a opinião pública, demonstrando, dessa forma, as particularidades que marcam a linguagem jornalística.

No contexto do nacional-desenvolvimentismo, a ineficiência do sistema educacional brasileiro é denunciada como um ponto de estrangulamento à democratização da sociedade e ao aumento da produtividade e do progresso material do país. Isto posto, os *diários cariocas*, apesar de suas linhas editoriais por vezes divergentes, defenderam a extensão da educação escolar como pré-requisito para o desenvolvimento econômico e social do país.

Por fim – o que nos parece ser um aspecto específico da imprensa como fonte – observamos que as reportagens também revelam que existia, paralela ao crescimento da demanda de classes populares pela escolaridade, uma preocupação em ampliar o sistema educacional brasileiro e que, apesar das dificuldades, o MEC, os Estados e as prefeituras se esforçavam por atuar de maneira eficiente e prática, fugindo às barreiras burocráticas para suprir essa demanda.

Este panorama que se apreende da pesquisa nos periódicos esclarece, ainda, o entendimento sobre as motivações e intenções que orientaram a política de publicações do CBPE, destinada ao aperfeiçoamento técnico e científico do magistério e pretendendo a modernização e democratização do sistema público de ensino brasileiro.



Notas

- 1 O trabalho com as publicações do CBPE e o levantamento realizado na imprensa carioca resultou na publicação de um catálogo impresso e de um CD-Rom reunindo as principais informações levantadas na pesquisa intitulada *Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil*. A mesma contou com o apoio da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ).
- 2 Fundado em 1901, por Edmundo Bittencourt, *O Correio da Manhã* apresentou-se como um jornal sem compromissos partidários, mas afinado com a defesa dos interesses das massas e os direitos do povo. Durante a década de 1950, defendeu a legalidade nas eleições de 1955, condenando as tentativas de impedir a posse do presidente Juscelino Kubitschek. Porém, empenhou-se em ridicularizar a construção de Brasília, temendo o esvaziamento político do Rio de Janeiro, onde ocupava posição de prestígio, além de criticar a política financeira de Juscelino Kubitschek. (DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-30, 2001).
- 3 O *Diário de Notícias* foi fundado em 1930 por Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel. Em seu lançamento, apresentou-se como porta-voz daqueles que lutavam contra a estrutura oligárquica da República Velha, apoiando as teses da Aliança Liberal e, por decorrência, a candidatura de Getúlio Vargas à presidência. Contudo, após a Revolução de 1930, o jornal foi assumindo forte posição anti-getulista, chegando a apoiar o candidato da União Democrática Nacional (UDN), Juarez Távora, nas eleições presidenciais de 1955 e encampando as articulações de golpe contra a posse de Juscelino Kubitschek. Durante o governo deste último, acusou o presidente de corrupção, combateu a política econômica e a construção de Brasília, defendendo a renovação dos quadros políticos do país. (DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-30, 2001).
- 4 Fundado em 12 de jun. de 1951, por Samuel Wainer, o jornal *Última Hora*, introduziu mudanças na imprensa brasileira adotando novas técnicas de comunicação de massa. Esteve comprometido com a defesa do getulismo, mantendo essa postura mesmo após a morte de Getúlio Vargas. Durante o governo Juscelino Kubitschek, o vespertino, intentou recuperar o prestígio perdido pós-1954, apoiou a construção de Brasília e manteve permanentemente um repórter na nova capital.
- 5 Fundado em 27 de dez. de 1949, por Carlos Lacerda, ex-articulista do *Correio da Manhã*, o jornal *Tribuna da Imprensa* divulgava os pressupostos políticos da União Democrática Nacional (UDN), opondo-se decisivamente aos setores comprometidos com o legado de Getúlio Vargas e, por isso mesmo, suscitando intensa rivalidade com o jornal *Última Hora*. Intitulando-se “Um Jornal que diz o que pensa, porque pensa o que diz” foi atuante nas articulações que pretendiam impedir a posse de Juscelino Kubitschek e João Goulart, mantendo sua tradição oposicionista durante todo o governo.
- 6 Durante dez anos, mais precisamente no período 1955-1965, o CBPE publicou cerca de 62 livros, distribuídos em diversas Séries Didáticas e Coleções de Estudos Monográficos. Dentre estes, sobressaem os Guias e Manuais de Ensino para a Escola Primária e Secundária ao lado de estudos de caráter *sócio-antropológico*, abordando aspectos diversos da realidade brasileira.



Referências

ABREU, Alzira Alves de. (Org.). **A Imprensa em transição**: o jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

AS PROFESSORAS QUEREM SER NOMEADAS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 7, 4 ago. 1956. Primeiro Caderno.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-30. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001.

ESPAÇO ANÍSIO TEIXEIRA: referência para a pesquisa educacional no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ-IBAP-FUJB-FAPERJ, 2004. 1. CD-ROM.

LAURENZA, Ana Maria Abreu. **Lacerda X Wainer**: o corvo e o bessarabiano. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1990.

POR QUE A GREVE DOS PROFESSORES? **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 13, 18 nov. 1956. Primeiro Caderno.

PROBLEMA PARA OS PAIS. AMANHÃ: GREVE DOS PROFESSORES EM TODO O PAÍS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 1, 24 out. 1956. Segundo Caderno.

PROFESSORES INTERINOS, FAÇAM O CONCURSO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 3, 11 mar. 1955. Primeiro Caderno.

QUEREM SER PROFESSORAS. **Última Hora**, Rio de Janeiro, p. 1, 19 jan. 1957. Tablóide.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **Sob o signo da reconstrução** – os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles, 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE-INEP). Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. Reformar a escola, modernizar a república. In: PORTOJUNIOR, Gilson; CUNHA, José Luiz. (Org.). **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas: Editora da Universidade de Pelotas, 2000.



_____. O espírito científico e a sociedade democrática em Anísio Teixeira. **Especiaria**, Ilhéus, v. 3, n. 5 e 6, p. 83-110, jan./dez. 2002.

100 MILHÕES DE CRUZEIROS PARA MELHORIA E AMPLIAÇÃO DA REDE ESCOLAR. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 2, 2 abr. 1955. Segundo Caderno.

Libania Nicif Xavier
Profª Drª e Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRJ
Integrante do Programa de Estudos e
Documentação Educação e Sociedade da UFRJ
Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
E-mail | libania.xavier@terra.com.br

Amália Dias
Graduanda em História da UFRJ e Bolsista da FAPERJ
Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
E-mail | amaliadias@ig.com.br

Recebido 29 jun 2005
Aceito 08 set. 2005



A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares

The pluridimensional reflection of professor Magda Becker Soares

Em fins de dezembro de 2005, a pesquisadora Magda Becker Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), esteve em Natal participando de uma banca de Examinadora de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e além disso proferiu a Palestra: "Alfabetização e Letramento: Caminhos do Passado e Descaminhos do Presente." Aos leitores que já leram as obras pedagógicas ou mesmo assistiram palestras dessa professora e pesquisadora brasileira conhecem o seu empenho teórico, metodológico e intervencionista no domínio da educação escolar infantil e da formação do professor alfabetizador. A história acadêmica e intelectual da professora Magda Soares, é uma história de profundo compromisso político e de lealdade explícita para com a pluridimensionalidade dos processos pedagógicos de ensinar e aprender na escola, especialmente na escola pública. Em pessoa, ela é igualmente uma professora reflexiva que adora falar, mas falar ensinando. Os (as) professores (as) Marta Maria de Araújo, Denise Maria de Carvalho, Márcia Maria Gurgel, Marly Amarilha, Maria Estela Costa Campelo e Marcos Antonio de Carvalho Lopes entrevistaram, para esse número da Revista Educação em Questão, a professora Magda Soares, que expôs didaticamente o denso fenômeno – alfabetizar e educar.

245

Quais interfaces existentes entre cultura e oralidade?

Magda Becker Soares: O termo *interface* traz o sentido de fronteira entre dois sistemas, fronteira compartilhada, é verdade, mas cada sistema mantendo sua autonomia; como penso que cultura e oralidade não são sistemas autônomos, não creio que haja *interfaces* entre cultura e oralidade, mas imersão de uma em outra, ou seja: a cultura se constrói primeiramente e fundamentalmente pela oralidade, e esta é condicionada, configurada por aquela. Em outras palavras, não há cultura sem oralidade, e não há oralidade sem cultura.

Como se explica, especialmente no Brasil, os processos de transição da oralidade à escrita?

Magda Becker Soares: Podemos pensar em processos de transição da oralidade à escrita em perspectiva filogenética ou ontogenética. Na perspectiva filogenética, a transição da oralidade à escrita foi extremamente lenta: foram séculos para que a humanidade descobrisse a possibilidade de tornar *visível* a linguagem, de início com marcas logográficas, depois ideográficas, até que chegasse a esta que é uma das mais significativas descobertas na história cultural: a de que se poderia tornar visíveis não os *objetos* que a língua oral designa – coisas, seres, conceitos –, como na escrita logográfica e na ideográfica, mas os *sons* que emitimos para designá-los: as sílabas e, finalmente, os fonemas. Ou seja: passou-se da visualização do significado à visualização do significante. É interessante que, sob a perspectiva ontogenética, a transição da oralidade à escrita repete o que ocorreu na filogênese: a criança, inicialmente, pensa que escrever é desenhar, pouco a pouco vai descobrindo que o que se registra, na escrita, são os *sons* da língua, passa pela fase silábica, até que chegue à escrita alfabética – fonemas representados por letras, por grafemas.

246

Qual a relação que existe entre cultura, oralidade e escrita?

Magda Becker Soares: Respondendo à questão anterior, considere a transição da oralidade à escrita do ponto de vista da gênese de uma tecnologia – o sistema de escrita. Sob o ponto de vista cultural, a questão talvez seja mais complexa. Costuma-se falar de transição da cultura oral para a cultura escrita, mas não me parece que, aqui, o termo *transição* seja adequado. Houve, e ainda há, culturas orais, isto é, culturas ágrafas: culturas que lançam mão de outros artifícios e artefatos, que não um sistema de escrita, para exercer funções como o apoio à memória, a comunicação à distância... À medida que a cultura vai se tornando mais complexa, esses artifícios e artefatos se tornam insuficientes, e *acrescenta-se* a eles um sistema de escrita; a cultura se torna então não propriamente uma cultura *da escrita*, mas uma cultura *da oralidade e da escrita*, pois oralidade e escrita convivem, interagem, complementam-se, enfim: relacionam-se estreitamente. Por isso é que Havelock, um dos grandes teóricos da oralidade e da escrita, prefere falar da *equação* oralidade-escrita, e não da *transição* de oralidade para a escrita.



Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, era comum uma pessoa saber ler e não saber escrever. Em outras palavras, existia um acesso, embora restrito, à leitura de obras populares e religiosas, o que não acontecia de modo geral, com a escrita. A partir de qual noção específica, ou abordagem teórica, pode ser discutido esse fenômeno social?

Magda Becker Soares: Trata-se também aqui de uma questão cultural. Historicamente, a demanda de leitura foi sempre maior que a demanda de escrita: poucos dominavam a tecnologia da escrita, poucos tinham condições e possibilidades de escrever, sobretudo poucos tinham necessidade de escrever. A situação era diferente com relação à leitura: muitos precisavam ou desejavam ler, por razões religiosas – a necessidade e o desejo de ler a Bíblia foi um dos grandes motores da aprendizagem da leitura na história da alfabetização – ou por razões comerciais e mesmo por motivação para ler folhetins, romances populares. Convém lembrar que isso acontece ainda hoje: grande parte das pessoas lê muito mais que escreve, precisa e deseja ler muito mais que precisa e deseja escrever. Tanto no passado quanto no presente, as práticas sociais de letramento são muito mais frequentemente práticas de leitura que práticas de escrita. Considere-se ainda que ler e escrever são duas aprendizagens bem diferentes, do ponto de vista tanto lingüístico quanto cognitivo, daí que seja possível aprender a ler e não aprender a escrever, e que haja pessoas que sabem ler e não sabem escrever.

247

Quais os saberes que considera fundamentais à formação e à atuação pedagógica de um professor(a) alfabetizador(a)?

Magda Becker Soares: Esta é uma área em que houve grandes mudanças nas últimas décadas. Até o início dos anos 80 do século passado, a formação do(a) alfabetizador(a) limitava-se, pode-se dizer, à aprendizagem de métodos de alfabetização e de uso de cartilhas; a partir dos anos 80, os saberes sobre a aprendizagem inicial da língua escrita cresceram enormemente, porque várias ciências, até então não particularmente interessadas nessa aprendizagem, passaram a tomá-la como objeto de estudo e pesquisa: a Psicologia – a Psicologia Genética, a Psicologia Cognitiva – trouxe a compreensão da psicogênese da língua escrita e dos aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita; as Ciências Lingüísticas – especialmente a Fonética e a Fonologia e a Sociolingüística – esclareceram as características de nosso

248 sistema alfabético e ortográfico, as relações entre fonemas e grafemas e o processo de sua aprendizagem, a interferência das variedades lingüísticas nessas relações e nessa aprendizagem; a Sociologia da leitura e da escrita trouxe a reflexão sobre as práticas de letramento em sociedades grafocêntricas; a Antropologia da leitura e da escrita evidenciou como essas práticas são diferenciadas em grupos culturais e subculturas; a História da leitura e da escrita vem lançando luz sobre os processos que nos trouxeram às práticas atuais. Assim, hoje, a alfabetização se fundamenta em muito mais que o conhecimento de métodos, e a atuação do(a) alfabetizador(a) vai muito além da aplicação de um método; é preciso dominar todos esses conhecimentos e é preciso saber articulá-los e traduzi-los em atuação pedagógica. Ouve-se com freqüência o argumento de que, apesar de toda esta complexidade de saberes que hoje são apontados como necessários para a formação e a atuação de alfabetizadores(as), estes(as), antes da construção desses novos saberes, alfabetizavam e alfabetizam, e as crianças se alfabetizavam e se alfabetizam... Mas alfabetizar e alfabetizar-se se reduzia, e ainda se reduz, em muitos casos, a aprender a codificar e decodificar; resultava/resulta disso pessoas que sabiam/sabem ler e escrever como verbos intransitivos, sem complemento, mas não sabiam/não sabem exercer com competência as práticas sociais que envolvem a escrita – não sabem ler e escrever como verbos transitivos: ler – com compreensão, interpretação, avaliação – diferentes gêneros de texto, escrever com competência diferentes tipos de texto, para diferentes interlocutores, com diferentes objetivos. Comprovação disso são os precários resultados em avaliação de alfabetismo funcional ou letramento que o INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – vem evidenciando.

Que conteúdos escolares e procedimentos didáticos devem constituir uma proposta pedagógica de alfabetização?

Magda Becker Soares: Uma proposta de alfabetização deve trabalhar simultaneamente as várias facetas do processo: ensinar, sim, o sistema alfabético de escrita, isto é, as correspondências fonema-grafema, e o sistema ortográfico, mas fazê-lo *no contexto de e por meio de* práticas sociais *reais* de leitura e escrita. Tenho dito que temos, hoje, de aprender a *alfabetizar letrando e letrar alfabetizando*, o que significa não dissociar a aquisição da tecnologia da escrita das práticas sociais de leitura: a criança convive com livros, jornais, revistas, ouve histórias, dita cartas para o(a) professor(a), se envolve em



diferentes eventos de letramento, e nesse contexto é orientada para o aquisição e o domínio do sistema de escrita. Assim, não se trata mais de primeiro aprender a ler e a escrever, verbos intransitivos, para só depois ler livros e gibis, escrever cartas e histórias – tornar transitivos os verbos ler e escrever; trata-se de fazer tudo isso ao mesmo tempo, mas tratando cada componente desse processo complexo que é a aprendizagem inicial da língua escrita de forma metódica, sistemática, planejada. Como esses processos – a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das muitas e diversas habilidades de uso da escrita em práticas sociais de leitura e de escrita – são lingüisticamente e cognitivamente diferentes, pressupõem métodos diferentes; por isso, já não se pode mais falar de **um** método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas de métodos, no plural.

Quando, e como, a escolarização da literatura é satisfatória?

Magda Becker Soares: Um dos maiores desafios que a escola enfrenta, sob o ponto de vista curricular, é a chamada “transposição didática”, tão bem discutida por Chevallard: como transpor adequadamente para a sala de aula, atendendo aos fins e metas da educação escolar, os saberes que circulam fora das paredes da escola, sem torná-los artificiais, sem “falsificá-los?” A resposta a essa pergunta é um grande desafio porque a escolarização desses saberes é inevitável, isto é, ao transpor uma prática social para o contexto escolar, inevitavelmente a transformamos em uma prática escolar. Tome-se a literatura, contemplada pela pergunta: ler um livro, um jornal, uma revista, por prazer, por escolha, em casa ou na praia, na rede ou na poltrona, ler quanto tempo se quiser ler, ler apenas um capítulo, um trecho, quanto se quiser ler do livro, do jornal, da revista, é muito diferente de ler por escolha e, muitas vezes, por imposição do professor, ler na sala de aula, ler aquilo que é dado a ler, ler com objetivos além do prazer de ler, ler para compreender e interpretar e mostrar que compreendeu e interpretou. No entanto, é necessária essa prática escolar; sem ela, como se poderá formar leitores competentes? Como se poderá levar à descoberta do gosto e do prazer pela leitura? O grande desafio, como dito inicialmente, é escolarizar **bem**, escolarizar adequadamente, evitar a má escolarização. Isso significa, basicamente, aproximar tanto quanto possível a prática escolar da prática social; no caso da literatura, ter como objetivo propiciar oportunidades para que os alunos descubram o prazer de ler, e para isso dar liberdade de escolha, não transformar a leitura em tarefa

ou dever a ser cumprido, ter como meta formar leitores(as), e não modelar alunos que saibam responder questões sobre o que leram. Nunca é demais lembrar que, para que possa assim atuar como formador(a) de leitores(as), é necessário que seja ele(a) mesmo(a), o(a) professor(a), um bom e entusiasta leitor.

Considerando o desempenho do Brasil nos exames internacionais (PISA), qual a avaliação desse exame? Qual a participação de especialistas brasileiros na elaboração dessas avaliações?

Magda Becker Soares: Avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, fora do contexto escolar, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), parecem-me mais significativas que avaliações internacionais, porque podem funcionar como diagnóstico e alerta para que se corrijam deficiências enraizadas nos problemas educacionais do país, para que se corrijam desequilíbrios entre regiões, entre sistema público e privado; por outro lado, não se pode negar que avaliações internacionais, como o PISA, têm algum sentido, neste mundo globalizado. O pressuposto, em um e outro caso, é que os instrumentos de avaliação sejam adequados, coerentes com os fins da educação, representativos do perfil de aluno que se quer formar. Em avaliações internacionais, isso se torna extremamente difícil: como construir um instrumento de avaliação que seja adequado para tão diversos países? Que reflita tão diferentes realidades? No caso do PISA, é feita, em nosso país, uma tradução e uma adaptação do instrumento, por especialistas sob a supervisão do INEP. O mau desempenho do Brasil nessa avaliação carece ainda de estudos e pesquisas que caracterizem mais claramente o fenômeno e identifiquem suas causas. Um dos obstáculos para o desenvolvimento desses estudos e pesquisas é que os instrumentos de avaliação – um dos componentes essenciais do processo – são mantidos em sigilo, por razões técnicas compreensíveis, mas impeditivas de análises que permitam compreensão e explicação mais amplas da questão.

No debate acerca da alfabetização e do letramento, qual a importância dos aspectos culturais?

Magda Becker Soares: O indivíduo se alfabetiza e se letra – se posso usar esse verbo *letrar*, ainda não dicionarizado – no contexto da cultura a que



pertence; ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento têm o sentido que lhes é atribuído pela cultura em que ocorrem. Alfabetização e letramento são processos ideológicos, estreitamente vinculados às características, ideais sociais e políticos do contexto cultural em que se situam. Se isso é verdade para culturas diferentes, é também verdade para as subculturas que existem no interior de uma mesma cultura. Em um país grande e diversificado como o Brasil, são muitas as subculturas, quer pensemos em diferenças regionais, quer em diferenças de níveis e estratos sociais. Para algumas subculturas, intensamente grafocêntricas, que são as culturas das camadas dominantes, ser alfabetizado e letrado é fundamental; para outras, predominantemente orais, como em regiões rurais, à alfabetização e letramento se atribui papel e função menos essenciais. Duas questões então se impõem: de um lado, a questão da responsabilidade social e política de tornar a escrita presente, disponível e funcional no conjunto de subculturas, de forma mais generalizada e mais democrática; de outro lado, o dilema da escola de, nos processos de alfabetização e letramento, respeitar as peculiaridades de subculturas a que pertençam os alunos, em que a esses processos são atribuídos valores e importância diferentes dos valores e importância que lhes atribui a escola, e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes o direito de acesso pleno à cultura letrada.

251

Magda Becker Soares
Profª Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais
Coordenadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
E-mail | magda-mbecker.soares@terra.com.br

Manuscrito de Anísio Spínola Teixeira

Anísio Spínola Teixeira handwriting

No dia 11 de março de 1954, estiveram em Natal João Fernandes Campos Café Filho, Vice-Presidente da República e Anísio Spínola Teixeira, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para a inauguração do Instituto de Educação, atual prédio do Ateneu. Naquele mesmo dia, Anísio Teixeira visitou a Escola Doméstica de Natal, ocasião em que registrou no Livro de Visitas suas impressões.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

252

Visito afinal a escola doméstica de Natal, sobre que ouço falar desde que comecei a me entender em educação: a instituição tem já 40 anos, provando, durante esse período, duas coisas: 1. que instituições educativas podem ter finalidade pública e organização privada, tanto no Brasil quanto na Inglaterra; 2. que instituições educativas podem resistir ao uniformismo das escolas oficiais brasileiras, manter programa autônomo original e sobreviver. Que digo? Triunfar e apresentar o espetáculo que aqui assisto, entre surpreso e comovido, de uma escola que pode se emparelhar com o que de melhor existe nos parece de melhor e mais alta tradição educacional. Aos autores deste milagre, sobretudo à diretora, D. Noilde, os meus parabéns e os meus agradecimentos de educador e de brasileiro.

Anísio Spínola Teixeira
Natal, 11 de março de 1954
(Livro de Visitas da Escola Doméstica de Natal)



Visitei afinal a Escola Domestica de Natal,
 sobre que ouço falar desde que comencei a me
 entender em educação: A instituição tem já
 40 anos, provando, durante esse período, boas
 coisas: 1) que instituições educativas podem ter fina-
 lidade publica e organização privada, tanto no
 Brasil quanto na Inglaterra; 2) que instituições edu-
 cativas podem resistir ao uniformismo das escolas
 officiais brasileiras, manter programma extenso
 e original e... sobreviver. Sua Sgo. triumphar
 e apresentar o espectáculo que aqui assiste,
 entre surpresa e comovido, de uma escola que
 pode se equiparar com o que se melhor
 encontra no paiz, se melhor e mais alta
 tradiçãõ educacional. Aos autores, parte nula-
 gre, sobretudo à Directora, S. Milda, os
 meus parabens e os meus agradecimentos,
 de Eduardo e de Leonilva.
 Natal, 11/3/54 *Minis. G. C. de L. P. de M. S.*

Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças

Female and male: a new consciunship for the gender gather

Cleide de Freitas Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. (Org.). **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

Rose Marie Muraro e Leonardo Boff nos brindaram com este livro, indispensável para qualquer pessoa que queira entender melhor a questão de gênero e sexualidade. Todos os textos refletem a preocupação dos autores em partilhar novos olhares sobre as relações homem-mulher-natureza. A obra é estruturada em dois capítulos: o primeiro, *A nova consciência*, escrito por Leonardo Boff; o segundo, *Ponto de mutação*, por Rose Marie Muraro. O livro lança uma luz sobre os leitores, na busca de novos horizontes para uma concepção crítica sobre o feminino e o masculino.

Logo de início, os autores nos convidam a refletirmos sobre a metamorfose, a identidade do feminino e do masculino, na evolução histórica. Eles sinalizam os múltiplos olhares sobre a constituição do ser humano, visando a uma resignificação da questão de gênero e da sexualidade. Daí, o grande desafio: a busca de equilíbrio do planeta, onde o homem não seja mais o dominador, o destruidor, e a mulher, a dominada, a submissa, mas que ambos, no mesmo patamar de igualdade, elaborem estratégias de salvação da humanidade e do próprio planeta Terra. Que essa nova relação não seja pautada nas diferenças, mas no respeito mútuo, no amor ao próximo e a Deus.

Leonardo Boff discorre sobre a questão de gênero, inserindo o princípio masculino e o feminino, e enfatiza a dimensão espiritual e teológica de forma mais completa possível, ou seja, desde a criação da espécie humana, até os dias atuais, procurando resignificar a questão de gênero. Para o autor, o equilíbrio da humanidade está na capacidade que cada ser humano tem



de lidar com suas sensibilidades femininas e masculinas, de forma harmoniosa e com Deus, pois é neste que encontramos a plenitude infinita. A relação do autor com seu lado masculino e com o feminino e com Deus é tão marcante que deixa transbordar nos seus textos.

Outro ponto importante a ser destacado é o poder que a religião exerce para manter os interesses do sistema patriarcal. O autor mostra que o homem se aproveita de algumas passagens bíblicas para perpetuar seu domínio, procurando sempre discriminar a mulher. Mas, de acordo com algumas passagens bíblicas, Jesus não discriminava as mulheres, muito pelo contrário, Ele sempre tinha ao seu redor as mulheres, o que mostra a sensibilidade feminina do Mestre.

Rose Marie reflete sobre os sistemas simbólicos, partindo do pressuposto de que o ser humano tem a capacidade de comunicar-se com o real através desses sistemas, construídos por ele próprio, apesar das suas limitações. Essas limitações configura a incapacidade de apreender o real, de forma completa, visto que somos "gendrados", ou seja, temos um gênero "aquilo que define os seres humanos dentro da realidade simbólica", isto é, somos homens ou mulheres. A autora destaca que não é suficiente saber que o ser humano constrói os sistemas, mas é necessário sabermos como eles são construídos, qual o elo entre o imaginário e o real, como se configuram o homem e a mulher no sistema patriarcal, como se articula a sexualidade e o sistema econômico. Esses são os pontos principais para a desconstrução dos sistemas simbólicos masculinos que vem destruindo a todos. Convém lembrarmos que somos a única espécie capaz de construir e reconstruir a História. Temos essa capacidade porque o ser humano é o único animal que nasce incompleto. Por causa dessa incompletude, ele passa o resto da vida em busca de algo que preencha essa falta (desejo). Isso é o que move o ser humano e não o pensamento, pois este só o move quando por trás dele há um grande desejo. É na busca da completude que o ser humano constrói e reconstrói a História.

Nas observações realizadas a partir do cotidiano do ser humano, desde o momento em que nasce, e da explicitação das relações que o mesmo estabelece com o outro, a autora reflete sobre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta, baseada, de início, na teoria freudiana, depois a abandona pois ela não dá conta do feminino. De acordo com a sublimação, o sujeito deve descobrir a vida e não apenas viver; deve saber e não simplesmente ser.

○ sistema patriarcal, para reforçar o sistema de poder masculino e adaptar a mulher à submissão, faz uso da negação do sofrimento, que é o elemento fundamental da sublimação. Por ela, o ser humano vive entre o consciente e o inconsciente ao mesmo tempo, reforçando o sistema do poder.

A autora, nas suas pesquisas, constatou que as três fases: oral, anal e genital do mapeamento da libido infantil, elaborado por Freud, no sistema patriarcal, não se dava de forma natural, como o mesmo pensava. Mas, sim, a libido era fabricada pela cultura. Assim sendo, o mapeamento era aplicável, apenas, à classe dominante e à classe média. Sabe-se que o sistema econômico impõe limites ao sujeito, ou seja, ele não permite que a mãe cuide da criança como ela necessita, nem mesmo nas necessidades mais elementares. Esses limites impostos pela realidade, desde os primeiros momentos de vida, interferem na psique e no corpo na criança. Essas marcas ficam registradas no inconsciente, que, posteriormente, o sujeito poderá superá-las, ou não. Nesse momento, começa a definição do lugar do sujeito no mundo e continua com a identificação sexual de meninos e meninas, que, no sistema patriarcal, acontece de forma diferente: a identificação sexual do menino se dá na solidão e na autonomia, ou seja, distante do pai e da mãe, enquanto que a menina se identifica na relação de submissão com o pai e com a mãe. Além de tudo isso, há o reforço da religião, que, no patriarcal, exerce a função de manipular o ser humano para que este permaneça na submissão. Quanto aos gêneros, ambos são definidos no nosso inconsciente pela soma das características que os sistemas econômico e sócio-cultural atribui. Portanto, a cultura começa a determinar a função de cada ser humano no mundo, logo que este nasce.

Segundo Rose Muraro e Leonardo Boff, cada ser humano tem um lado feminino e outro masculino, isto é, a mulher tem um pouco das características masculinas, assim como o homem também tem um pouco das características femininas. Mas é preciso que esses dois lados estejam em equilíbrio. A autora destaca que, quando esse pouco se sobressai, surgem as patologias de gênero. Não estamos falando das vertentes do feminino e do masculino, isto é, de outro assunto. Para facilitar o entendimento, a autora traz dois exemplos de casos de patologia de gênero: quando a mulher assume a posição do homem em todas as relações, "mulher masculinizada." O homem que completa esse tipo de mulher é aquele que procura, na mulher, uma mãe. Outro caso de patologia enfatizada pela autora é quando a



mulher é submissa, masoquista; nesse caso, a sua completude é um homem sádico. Portanto, cabe a cada um de nós procurar o equilíbrio entre os sexos e entre cada um de nós.

Os autores que compõem essa obra orquestram uma música cuja melodia é harmônica, marcante e bastante instigante, fazendo com que o leitor se conscientize e se sensibilize e busque encontrar, de forma harmoniosa, as múltiplas faces do feminino e do masculino.

Cleide de Freitas Andrade
Aluna de Especialização em Psicopedagogia da UFRN
E-mail | cleyde01@ig.com.br

Recebido 10 out. 2005

Aceito 11 nov. 2005



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine normas

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em disquete (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 05 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.
7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.



8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.


Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.



SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 03 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 02 exemplares.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário. Bairro | Lagoa Nova
Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br