



REVISTA

# Educação em Questão

v. 30, n. 16, set./dez. 2007

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. 30, n. 16, set./dez. 2007

# Revista Educação em Questão

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

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**José Ivonildo do Rêgo**

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas

**Ana Lucia Assunção Aragão**

Chefe do Departamento de Educação

**Marcos Antonio de Carvalho Lopes**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Marlúcia Menezes de Paiva**

## Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Conceição Almeida | UFRN  
Edgar Morin | EPC | França  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
Iran Abreu Mendes | UFRN  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN  
Mária Arisnete Câmara de Morais | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Rosália de Fátima e Silva | UFRN  
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa

## Parecerista ad-hoc

Jefferson Fernandes Alves | UFRN  
Maria Inês Sucupira Stamatto | UFRN

## Conselho Editorial

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

## Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro  
Michelly Ayana de Moura Costa

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Adriana Rodrigues Gomes  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Fundação Carlos Chagas | [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)  
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

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, 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](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Financiamento | MEC | CAPES | PQI

Tiragem | 500 exemplares



# Sumário

## Summary

Editorial	5	Editorial	
<b>Artigos</b>		<b>Articles</b>	
La actuación del profesor para el desarrollo de habilidades de expresión oral en estudiantes universitarios: resultados de una estrategia didáctica	7	The update of the professor for the development of abilities of oral expression in university students: results of a didactic strategy	
<i>Dania Rosa León Meneses Orlando Fernández Aquino Roberto Valdés Puentes</i>		<i>Dania Rosa León Meneses Orlando Fernández Aquino Roberto Valdés Puentes</i>	
Escola de ensino fundamental(s) em movimento – movimento na escola de ensino fundamental	37	Primary schools on the move – movement in the primary schools	3
<i>Reiner Hildebrandt-Stramann Vera Luza Uchôa Lins</i>		<i>Reiner Hildebrandt-Stramann Vera Luza Uchôa Lins</i>	
As noções de empregabilidade e competência no contexto da reforma da educação profissional no Brasil na década de 1990	57	Employment notions and competence in the professional education reform in Brazil in the 1990's	
<i>Francisco José Lima Sales</i>		<i>Francisco José Lima Sales</i>	
O tribunal de contas da Paraíba e a verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação	86	The Paraíba state Audit Office and the verifying application of the resources bonded to the Education	
<i>Nicholas Davies</i>		<i>Nicholas Davies</i>	
Política de formação de professores: variação do <i>locus</i> de formação e a experiência do CEFET-RN	99	Teachers' formation policy: formation <i>locus</i> variation and the CEFET-RN experience	
<i>Luzimar Barbalho da Silva Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>		<i>Luzimar Barbalho da Silva Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	

Desafios do contexto histórico-legislativo da formação do professor de ensino religioso no Brasil		The historical legislative context challenges in the religious teacher's education formation in Brazil	
<i>Sérgio Rogério Azevedo Junqueira</i>	127	<i>Sérgio Rogério Azevedo Junqueira</i>	
<i>Edile Maria Fracaro Rodrigues</i>		<i>Edile Maria Fracaro Rodrigues</i>	
<i>Rachel de Moraes Borges Perobelli</i>		<i>Rachel de Moraes Borges Perobelli</i>	
<i>Claudino Gilz</i>		<i>Claudino Gilz</i>	
Por uma prática docente crítica-construtiva	142	In defense of a critical, constructive and teaching practice	
<i>Sérgio Luiz Lopes</i>		<i>Sérgio Luiz Lopes</i>	
Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard	157	Science, pedagogical reason and life in the work of Bachelard	
<i>Veleida Anahi da Silva</i>		<i>Veleida Anahi da Silva</i>	
Rebentos e expostos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, da cidade do Natal (1753-1795)	174	Newborns and exposed children at Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação in the city of Natal (1753-1795)	
<i>Thiago do Nascimento Torres de Paula</i>		<i>Thiago do Nascimento Torres de Paula</i>	
<b>Entrevista</b>		<b>Interview</b>	
António Nóvoa – Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente	197	António Nóvoa – Theory places and practice places of the teaching professionalism	
<i>António Nóvoa</i>		<i>António Nóvoa</i>	
<b>Documento</b>		<b>Paper</b>	
Comenda mérito em Educação	206	Commadery merit in Education	
Waldson José Bastos Pinheiro		Waldson José Bastos Pinheiro	
24 de outubro de 2007		october 24th, 2007	
<i>Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade</i>		<i>Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade</i>	
<b>Resenha</b>		<b>Essay</b>	
A dimensão da palavra, práticas de escrita de mulheres	212	The word dimension, women's writing practice	
<i>Jomar Ricardo da Silva</i>		<i>Jomar Ricardo da Silva</i>	
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	218	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas	



## Editorial

### Editorial

O Editorial “Dez anos de Educação em Questão” de 1996 (v. 6, n. 1, jan./jun. 1996) celebrava a idéia de sua criação em 1986, sendo o primeiro número correspondente a janeiro e junho de 1987. O Editorial destacava que, dentre outros eventos nacionais, *Revista Educação em Questão* assistiu a instalação da Assembléia Constituinte (fevereiro de 1987), a promulgação da Constituição Federal (05 de outubro de 1988), o movimento em torno da “educação e constituinte”, a partir da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, as primeiras discussões do Plano Decenal de Educação para Todos (1990) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Ao mesmo tempo esse periódico recebia contribuições valiosas de autores locais e de educadores de outras instituições superior de ensino e pesquisa. A essa época havia uma distribuição nacional da Revista, através do estabelecimento de uma parceria com a Editora Cortez, posteriormente com a rede de editoras universitárias do país. Dez anos da *Revista Educação em Questão* havia se passado, assim como o país não estava consolidada. Entre outras coisas, faltava-lhe então, uma distribuição nacional e o desencadeamento de um movimento de assinaturas. Para isso, precisaria regularizar a periodicidade.

Oxalá transcorreu-se dez anos e agora vinte anos de circulação da *Revista Educação em Questão*. No ano de 1987, existiam vinte e três Revistas de Educação editadas por instituições universitárias, sendo dez de universidades da Região Sudeste; sete de universidades da Região Sul; quatro de universidades da Região Nordeste; e dois de universidades da Região Centro-Oeste. Comparando a listagem das vinte e três Revistas de Educação da seção Painel de Revistas, da *Revista Educação e Questão* com a listagem das oitenta e nove Revistas impressas nacionais e internacionais submetidas à avaliação da Comissão de Avaliação de Periódicos de Educação da etapa 2007, constata-se a existência de apenas oito (8) Revistas. Das quatro Revistas de Educação das universidades da Região Nordeste, mantém-se, somente em circulação, a *Revista Educação em Questão*. No transcurso de vinte anos de interrupta circulação a *Revista Educação em Questão* com o propósito de divulgação de uma produção científica em Educação e subáreas afins, aprimorou-se sua qualidade gráfica, com uma diagramação e apresentação visual atraindo prazer da leitura

de seus leitores, ao mesmo tempo em que se aprimorou os itens referentes às normas para publicação, a normalização, à regularidade, à periodicidade quadrimestral, à circulação (assinaturas, permutas, distribuição gratuitas), à gestão editorial e à indexação em bases de dados nacionais e internacionais, os quais são: 1. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX; 2. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México; 3. Bibliografia Brasileira de Educação | BBC | CIBEC | MEC | INEP; 4. Universidade Estadual de Campinas | EDUBASE; 5. Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br

No dia 15 de fevereiro de 2006, em reunião plenária dos professores do Departamento de Educação, lançamos oficialmente a versão *on-line* da *Revista Educação em Questão* (ISSN | 1981-1802) preconizando a abertura de um leque de alternativas de leitura em meio digital que os atuais espaços cibernéticos facilitam, podendo ser acessada pela internet por meio do Site: [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br) E o e-mail e: [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

6 Pelo link | <http://webstats.motigo.com/s?tab=1&link=1&id=3806279> fazemos a estatística e a localização geográfica dos acessos. No ano de 2006 e 2007, o quadro de assinantes da *Revista Educação em Questão* foi o seguinte: Professores da UFRN (41 assinantes); Pós-graduandos em Educação da UFRN (29 assinantes); Professores pesquisadores de outras instituições universitárias (17 assinantes). No ano de 2006 e 2007, o quadro de permutas da *Revista Educação em Questão* com revistas de Educação nacionais (68 permutas) e com revistas de Educação internacionais (07 permutas). A partir do ano de 2001, a *Revista Educação em Questão* é avaliada para o *Qualis/CAPES*, dos periódicos de Educação. Na etapa 2007, a Comissão de Avaliação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) classificou-a como Nacional B, antes avaliada como Nacional C. O apoio institucional irrestrito do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, assim como a colaboração ilimitada dos seus professores, bem como o trabalho fecundo de todos Conselhos Editoriais da Revista foram imprescindível para celebrarmos os vinte anos da *Revista Educação em Questão*.

Transcorreu-se neste ano de 2007 vinte anos da *Revista Educação em Questão*.

**Marta Maria de Araújo**

Editora Responsável da Revista Educação em Questão



# La actuación del profesor para el desarrollo de habilidades de expresión oral en estudiantes universitarios: resultados de una estrategia didáctica

**The update of the professor for the development of abilities of oral expression in university students: results of a didactic strategy**

Dania Rosa León Meneses

Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus | Cuba

Orlando Fernández Aquino

Centro Universitario de Sancti Spiritus | Cuba

Roberto Valdés Puentes

Centro Universitario de Triângulo | Brasil

## Resumen

La mayoría de los estudiantes arriban al nivel superior con dificultades de comunicación oral y escrita, carencia que afecta su permanencia en los diferentes cursos. También es común que el cuerpo docente no posea la preparación para ofrecer tratamiento adecuado a esta necesidad de formación de los profesionales. En el artículo se ofrecen los resultados de la aplicación de una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de expresión oral en estudiantes atletas de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus, Cuba. Se combina la preparación de los profesores y las acciones transversales realizadas por el colectivo pedagógico para la superación de deficiencias en la construcción oral. En las conclusiones de la investigación se revela la pertinencia de la estrategia para el desarrollo de la expresión oral en alumnos universitarios, así como la satisfacción de estudiantes y profesores con las acciones realizadas. La estrategia puede ser adaptada y recontextualizada para su implementación en otras facultades o carreras universitarias, como parte de un esfuerzo conjunto de los docentes para la mejora continua de la formación de los egresados.

Palabras clave: Formación de profesores. Habilidades de expresión oral. Estrategia didáctica. Educación superior.

## Abstract

As it is known, most of the students arrive at the high degree level with serious difficulties of oral and written communication, deficiency that affects their permanence in different courses. Also it is common that a considerable portion of the faculty does not have the right preparation to offer the best possible treatment to this necessity of formation of the professionals. In the present article the results of the application of a didactic strategy for the development of abilities of oral expression in students are offered athletes of the Faculty of Physical Culture of Sancti Spiritus, Cuba. In the same one they are put together the preparation of the professors like the cross-sectional battles conducted by the pedagogical group for the overcoming of such deficiencies in the oral construction. In the conclusions of the investigations the pertinence of the strategy is revealed for the development of the university students oral expressions, as well the students and teachers satisfaction with the accomplished actions. The conceived strategy can be adapted and fitted for its implementation in other faculties or university races recontextualized, as part of a joint effort of the faculty to the continuous the improvement of the new students formation.

Keywords: Formation of professors. Abilities of oral expression. Didactic strategy. Superior education.



## 1 – Introdução

El desarrollo del lenguaje en el individuo no solo perfecciona sus habilidades para la comunicación, sino también eleva su capacidad para asimilar conocimientos, sirviendo de estímulo al progreso intelectual. El lenguaje posee una importancia social insustituible, ya que es un medio principalísimo para conservar la herencia cultural acumulada y trasmitirla a las nuevas generaciones.

La producción oral del individuo -tanto como la escrita-, debe ser clara y precisa, desprovista de incorrecciones para que pueda cumplir con la función social que le corresponde dentro de la sociedad. Se ha dicho que la expresión oral es la

[...] forma de conducta que permite establecer las relaciones y funciones de comunicación y la expresión de sentimientos y emociones, así como la creación de nuevos valores. Permite demostrar la capacidad para expresar ideas o relatos hechos de una manera clara, directa, interesante, convincente y correcta. Es susceptible de aprendizaje y perfeccionamiento a través de la práctica y el uso de modelos adecuados. (GARCÍA, 1990, p. 21).

Según Fuentes desde una consideración didáctica,

La habilidad es el modo de interacción del sujeto con los objetos o sujetos en la actividad y la comunicación, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrada por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se asimilan en el propio proceso. (FUENTES, 1998, p. 48).

El desarrollo de una habilidad determinada solo se alcanza con la sistematización de la misma mediante un proceso en que al estudiante se le presentan situaciones nuevas, que sean capaces de motivarlo, y en la medida que va resolviendo los problemas, se le aumentan los grados de complejidad que requieren de un entrenamiento para su dominio.

Para que la universidad sea un ambiente facilitador de la comunicación y para que pueda contribuir realmente a la competencia comunicativa es necesario que desde el inicio desarrolle en el joven una actitud atenta ante el



uso del idioma, caracterizada por la conciencia de para qué le sirve y cómo hacer un uso eficiente de él, en cualquier situación comunicativa en la que se encuentre. Atendiendo a esta situación Vygotsky señalaba que:

Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas y no estimula su intelecto, proveyendo una secuencia de nuevas habilidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estudios superiores, o los alcanza con gran retraso. (VYGOTSKY, 1981, p. 79).

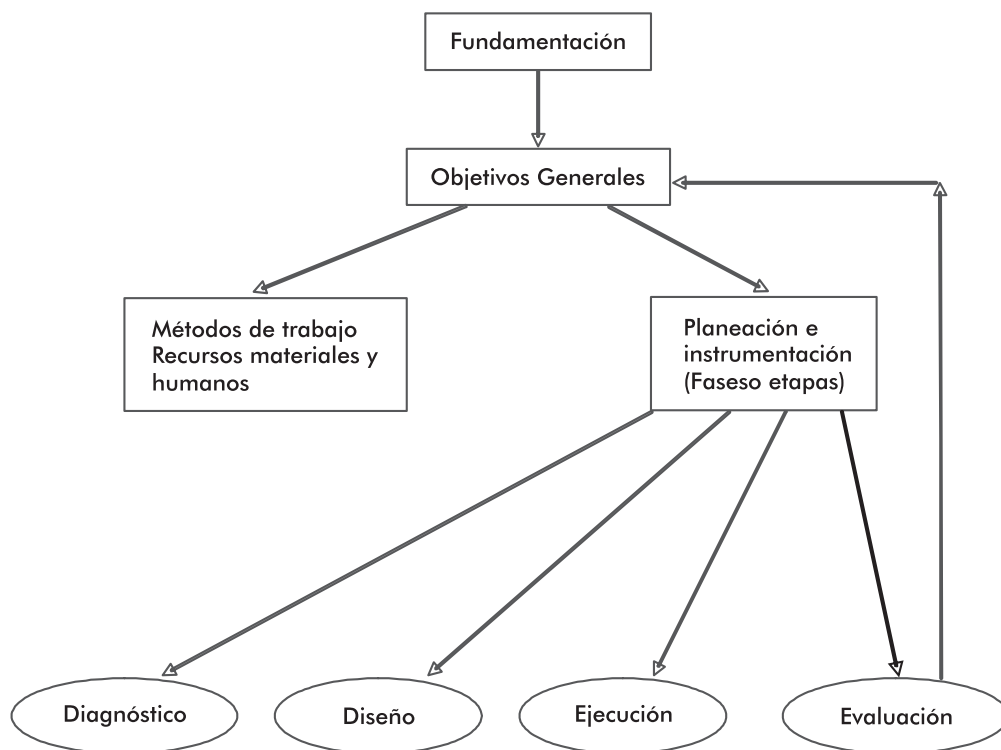
Todo docente debiera conocer que la expresión oral debe atenderse en consideración a tres aspectos generales: el fónico, el léxico y el estructural. (GARCÍA, 1975). En el desarrollo de las actividades de expresión oral, el tratamiento de los tres aspectos del lenguaje se fundamenta en la necesidad de concebirlos en forma integrada. Un tratamiento aislado de dichos aspectos, sin forjarlos como parte de un todo, conduciría inevitablemente a un enfoque mecanicista. Los problemas específicos que plantea el desarrollo del idioma atañen a todos los docentes por igual, y no únicamente a los profesores de lengua. El docente como guía de la actividad educativa es el encargado del desarrollo de habilidades expresivas en los alumnos; por tanto debe poseer dominio de las mismas, así como de los métodos y técnicas para estimularlas y perfeccionarlas en sus educandos.

De ahí que, en la Enseñanza Superior, resulta una tarea de primer orden preparar al futuro profesional para comunicarse en los diferentes contextos sociales en que deberá interactuar como profesional y como ciudadano. Esto es doblemente importante en los cursos de licenciatura, cuyo perfil es pedagógico, y el uso correcto de la expresión oral se convierte en una herramienta principal del trabajo del egresado.

Las consideraciones anteriores sirvieron de marco para diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de construcción oral en los estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física, Curso Regular Atleta, de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus, Cuba, con el fin de ayudar a subsanar las dificultades de comunicación oral con que arriba la mayoría de los estudiantes de este curso a la universidad. La estrategia envolvió la preparación previa de los profesores, mediante un curso de actualización, y un sistema transversal de actividades para ser realizado principalmente con los estudiantes del 2do. Año durante el curso 2005–2006.

De ahí que el objetivo principal de la experiencia fuera la implementación de una estrategia de desarrollo de la expresión oral en la Licenciatura en Cultura Física, Curso Regular para Atletas, de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus, Cuba, envolviendo a los profesores y demás actores que participan en el proceso de formación.

## 2 – Estrategia para desarrollar habilidades de expresión oral en los estudiantes del curso regular atleta de la carrera licenciatura en cultura física



*Esquema general de la estrategia para desarrollar habilidades de expresión oral en los estudiantes atletas*



## 2.1 Fundamentación

La Licenciatura en Cultura Física, como el resto de las carreras universitarias, tiene como propósito formar profesionales cada vez más cultos, preparados e inteligentes para enfrentar las complicadas circunstancias del desarrollo social y tecnológico que hoy vive la humanidad y la complejidad creciente del mercado de trabajo. Esa preparación se basa, al menos en el modelo cubano, en un enfoque integral de formación de los profesionales, que atiende por igual la instrucción, la educación y el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales de los egresados. El desarrollo de la competencia comunicativa y, en especial, de las habilidades para la construcción oral forma parte esencial de dicho modelo de integralidad de la formación.

En los últimos lustros, se ha hecho común el empleo de estrategias en campos tan diversos como el militar, el económico, el social, el educacional y otros para lograr determinadas metas. Así, por ejemplo, en las ciencias económicas y en particular en la esfera empresarial, se ha teorizado en profundidad sobre la implementación de estrategias para el desarrollo y consolidación de las organizaciones. Autores ya clásicos en esta área de conocimientos como H. Stoner (1987) y H. Koontz (1991) conciben las estrategias como programas generales de acción y recursos para definir y alcanzar los objetivos propuestos, también como patrones para poner en práctica la misión de la organización.

En el área educacional se ha venido incorporando el uso de estrategias de manera creciente. En la presente experiencia se asumió el criterio de la pedagoga Nerely de Armas (2002), ya que la misma afirma que las estrategias educativas están dirigidas a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real indeseado hasta un estado deseado. Lo que implica que su diseño e implementación parte de un diagnóstico de la realidad que se desea cambiar, y sobre esa base se proyecta, ejecuta y evalúa un sistema de acciones que permita alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos.

Derivado de ese análisis es posible conceptualizar la *estrategia para el desarrollo de habilidades de expresión oral de estudiantes universitarios como el conjunto de acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en el diagnóstico del estado actual del desarrollo de habilidades expresivas orales de los estudiantes y llevarlo hacia un estado deseado, partiendo de*

*objetivos, metas y plazos, para lo cual se tiene en cuenta el contexto real en que se desempeñan, así como los recursos materiales y humanos con que se dispone para alcanzar los fines propuestos.*

El fundamento pedagógico de la estrategia aplicada se apoya en el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica, elaborado por Fuentes (1998). El mismo parte de la idea de que el proceso docente educativo es una configuración, un sistema de procesos conscientes, un todo inseparable, en donde debe existir coherencia interna entre cada una de las partes y entre ellas mismas, de esta forma el todo adquiere sentido a través de las partes y a su vez ellas adquieren sentido en el todo.

Esta noción holística e integracional ha sido de vital importancia para llevar a efecto la estrategia aquí descrita, ya que el desarrollo de habilidades de expresión oral está íntimamente conectado con el aprendizaje de las diferentes disciplinas que integran el currículo y en modo alguno pueden desmembrarse del conjunto de ellas.

## 2.2 Objetivos generales de la estrategia

12

- Capacitar a los docentes que trabajan con el Curso Regular Atleta de la Licenciatura en Cultura Física, a través de un Curso de Actualización, de tal manera que les permita el desarrollo de habilidades de expresión oral en sus alumnos, íntimamente vinculadas con la enseñanza de sus disciplinas respectivas.
- Desarrollar habilidades de expresión oral en los estudiantes del Curso Regular de Atletas de la Licenciatura en Cultura Física, a partir de la aplicación transversal por parte de las diferentes disciplinas del currículo de una propuesta de actividades diseñadas con ese fin.

## 2.3 Métodos de trabajo

Durante la implementación de la estrategia didáctica se emplean, fundamentalmente, los siguientes métodos, en las distintas etapas de la misma.

- *Revisión de documentos.* Este método se emplea principalmente en la etapa de diagnóstico de la realidad educativa. Los documentos



principales a revisar son: el plan de estudio, los programas de las disciplinas, el perfil ocupacional del egresado, el histórico escolar de los estudiantes, así como los productos de la actividad oral de los mismos.

- *Encuestas.* Son de utilidad en la fase de diagnóstico, y al final de cada una de las etapas de la estrategia, para recopilar los criterios valorativos de profesores, estudiantes y coordinadores académicos sobre la marcha de la misma.
- *Entrevistas.* Se emplean mayormente para conocer los criterios de informantes claves (profesores y coordinadores de mayor experiencia) en las diferentes etapas de aplicación de la estrategia didáctica.
- *Observación.* Se emplea para comprobar si la estrategia utilizada provoca los cambios esperados en los agentes implicados en la estrategia.
- *Supervisión clínica.* Se utiliza durante la fase de ejecución de la estrategia, para ofrecer a los profesores una ayuda supervisada que les permita mejorar sus prácticas pedagógicas en relación con el desarrollo de habilidades de expresión oral de los alumnos.

## 2.4 Recursos materiales y humanos

La aplicación de la estrategia no resulta costosa en términos materiales y humanos.

- *Recursos materiales:* Se utilizan los materiales que regularmente se emplean para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: programas de estudio, textos, guías de trabajo, ordenador, impresora, suficiente papel y tinta para impresión.
- *Recursos humanos:* Es indispensable lograr la motivación y el compromiso de profesores, estudiantes, directivos y especialistas en lengua materna. Comúnmente la etapa de diagnóstico y la discusión de los resultados del mismo se utilizan como espacio de negociación e incorporación de los actores al proceso de cambio.



Aquellos que no estén convencidos inicialmente es preferible dejarlos al margen del proyecto.

## 2.5 Etapas o momentos para la concreción de las acciones de la estrategia

Como se ha dicho, la estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de expresión oral en estudiantes universitarios se aplica en cuatro grandes fases o etapas: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. La propuesta está concebida para ser aplicada durante un curso escolar, principalmente en el 1er. Año de la Carrera, aunque sería factible extenderla por un período mayor, en dependencia de los resultados que se van obteniendo. En el caso que se describe en estas páginas fue aplicada durante el curso 2005-2006, en el Curso Regular de Atletas de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus, Cuba.

### 2.5.1 Etapa de diagnóstico del estado actual del problema

14

*Objetivos de esta etapa:*

- Determinar las principales dificultades que presentan los estudiantes del Curso Regular Atleta para expresarse oralmente.
- Precisar las necesidades de actualización didáctica de los profesores del curso para estimular el desarrollo de habilidades de expresión oral en los alumnos.

*Plazo:* junio-julio de 2004-2005.

*Acciones realizadas para el diagnóstico:*

- Revisión bibliográfica, plan de estudio, programas, estrategias curriculares y otros documentos referidos al desarrollo de habilidades de expresión oral.
- Elaboración de los instrumentos de diagnóstico.
- Aplicación de los instrumentos diagnósticos.
- Elaboración de los resultados.



- Discusión de los resultados con los actores implicados.
- Negociación y consenso entre las partes para lograr la necesaria unidad de acción.

El Curso Regular Atleta de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus fue seleccionado para la aplicación de la estrategia debido a las limitadas habilidades de expresión oral de estos alumnos, constatadas tradicionalmente desde los exámenes de ingreso al curso.

Al profundizar en el diagnóstico de los estudiantes que iniciaron el curso en el 2004-2005, se constató que el 100% (25 en total) procedía de la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) "Lino Salabarría Pupo". En este centro existe un alta exigencia por el desarrollo de capacidades físicas y por el logro de altos rendimientos deportivos, pero se descuida la formación cultural general y entre ellas las habilidades comunicativas de los egresados.

Respecto a la comunicación oral de los mismos se pudo constatar la existencia de dificultades generales referidas al desarrollo del léxico, a la fluidez comunicativa y a la adecuada estructuración del discurso. Del mismo modo, se detectaron dislalias culturales, escasas habilidades argumentativas, problemas de entonación y de uso adecuado de estrategias de comunicación oral. Estas deficiencias debían encararse desde el primer momento por parte del colectivo pedagógico, ya que no solo comprometían la permanencia de los estudiantes en la carrera, sino su adecuada formación para ejercer la docencia una vez egresados.

El diagnóstico se hizo extensivo, además, a los docentes que trabajan con dicho curso, con el objeto de conocer las necesidades de actualización profesional que presentaban para actuar en consecuencia con la situación ya descrita en el párrafo anterior. La exploración evidenció que el trabajo didáctico con el desarrollo de habilidades de comunicación oral, íntimamente ligado a la enseñanza de las disciplinas, era prácticamente desconocido por los docentes, pues solo se tenían ideas intuitivas al respecto y no basadas en un conocimiento pedagógico actualizado y metódico. Solo eventualmente el trabajo con la lengua materna, vinculado a la disciplina, era consciente en los profesores del curso.

El análisis del plan de estudio reveló, también, el insuficiente espacio que en el mismo se dedica al trabajo con la lengua materna. De manera



oficial, en el mismo solo se concibe la disciplina Práctica del Idioma Español, con 64 horas clases agrupadas en un solo semestre. De esas 64 solo 12 horas se destinan al trabajo con la vertiente oral. Por otra parte, el diseño y puesta en práctica de una estrategia curricular para el trabajo con el idioma – concebida como eje transversal –, tenía una formulación más bien formal y no contemplaba las acciones de capacitación del claustro para su puesta en práctica.

Sobre estos resultados, una vez discutidos y consensuados colectivamente, se elaboró una propuesta de intervención en la realidad educativa, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre los objetivos de la formación, las vías y métodos a emplear, y el papel determinante de la preparación y actuación de los profesores en la consecución de los fines.

### 2.5.2 Etapa de planificación o diseño de las acciones

*Objetivo de esta etapa:*

- Diseñar las acciones que garanticen el desarrollo de habilidades de construcción oral en los alumnos del Curso Regular Atleta, envolviendo a los principales actores del proceso formativo.

*Plazo:* septiembre de 2005.

*Acciones principales de la etapa de planificación:*

- Elaboración de las acciones estratégicas, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el diagnóstico y el consenso alcanzado con los factores implicados en la ejecución de esta propuesta.
- Discusión con los actores de las acciones elaboradas.
- Ajustar las acciones según el consenso alcanzado.

A partir de los resultados del diagnóstico, sintéticamente expuestos en el apartado anterior, se proyectaron dos acciones estratégicas principales. La primera estuvo encaminada a la actualización de los profesores en el tema objeto de estudio, a través de un curso corto de postgrado; la segunda, a la superación de las necesidades de desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes, consistente en un sistema de actividades que de modo transversal, y adecuándolo al sistema de contenidos de las disciplinas, debía



aplicar el colectivo de profesores, con énfasis en el segundo año, pero dejando abierta la posibilidad de su implementación en los demás niveles del Curso Regular Atleta.

### **Acción estratégica 1: curso de actualización para los profesores – Programa del Curso**

TÍTULO: La expresión oral y su enseñanza en el nivel universitario. Su particularidad en el Curso Regular Atleta de la Licenciatura en Cultura Física.

OBJETIVO: Capacitar a los profesores para solucionar las dificultades de desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes.

TIEMPO DE DURACIÓN: 40 horas clases.

#### **Plan temático y distribución del tiempo**

<b>Temas</b>	<b>Conf-taller</b>	<b>Taller</b>	<b>Total</b>
I. La expresión oral. Caracterización.	2	6	8h/c
II. Comunicación. Papel de la expresión oral en el acto comunicativo.	2	6	8h/c
III. Las habilidades de expresión oral.	2	6	8h/c
IV. Caracterización del proceso de estimulación de las habilidades de expresión oral.	2	6	8h/c
V. Caracterización de la expresión oral usada por los estudiantes atletas.		8	8h/c
<b>Total</b>	8	32	40h/c

17

#### **Contenidos y objetivos por temas**

TEMA I: La expresión oral. Caracterización.

Objetivos:

Caracterizar la expresión oral como variante específica de la comunicación, en oposición a la variante escrita.

Definir la expresión oral a través de los criterios de los docentes y de los especialistas consultados en la bibliografía.

Discutir las diferentes formas y aspectos que puede asumir la expresión oral, así como experiencias y puntos de vistas particulares.

Contenidos: La expresión oral. Definición. Formas de expresión oral. Características. Aspectos de la expresión oral: fónico, léxico, estructural.

Bibliografía:

GARCÍA, Ernesto A. *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.

GARCÍA, Ernesto A. et al. *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

GARCÍA, Biselda U. *Saber expresarse y enseñar a expresarse*. Informe de Investigación. Sancti Spiritus, Cuba: ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez", 1990.

CASTRO, Vicente G. *Profesión: comunicador*. La Habana: Pablo de la Torriente, 1989.

ESCOBAR, Angelina R. *Metodología de la enseñanza del español 2*. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

**TEMA II:** La comunicación. Papel de la expresión oral en el acto comunicativo.

Objetivos:

Explicar los aspectos que conforman la comunicación contraponiendo criterios de diferentes autores.

Identificar invariantes didácticas en el trabajo con la expresión oral para el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Argumentar la importancia del desarrollo de habilidades expresivas orales en los estudiantes universitarios, a partir de las reflexiones y experiencias de los profesores.

Contenidos: Estructura y funcionamiento de la comunicación. Tipos de comunicación, aspectos de la comunicación: interactivos, informativos y afec-



tivos. Importancia del desarrollo de habilidades expresivas orales para la comunicación.

### Bibliografía:

CASTRO, Vicente G. *Profesión: comunicador*. La Habana: Pablo de la Torriente, 1989.

COLECTIVO DE AUTORES. *Español comunicativo en la cultura física*. La Habana: Editorial Deportes, 2004.

GONZÁLEZ, Ana María F. y otros. *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

GONZÁLEZ, Viviana. *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

REY, Fernando G. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

VERDECIA, Arnaldo R. *Una aproximación a la comunicación, la propaganda y la promoción de la lectura*. La Habana: Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, La 1997.

### TEMA III: Las habilidades de expresión oral.

19

#### Objetivos:

Explicar las habilidades de expresión oral.

Argumentar la importancia de desarrollar adecuadamente las habilidades de expresión oral en los futuros profesionales de la Cultura Física, partiendo de la bibliografía especializada y de las valoraciones de los propios docentes.

Ejemplificar diferentes formas para garantizar su desarrollo desde la clase, intrínsecamente ligadas a los contenidos disciplinares.

Contenidos: Habilidades de expresión oral que deben desarrollar los estudiantes. Importancia del desarrollo de habilidades de expresión oral en el futuro profesional de la Cultura Física. Ejemplificación con las materias de las diferentes disciplinas.

#### Bibliografía:

COLECTIVO DE AUTORES. *Español comunicativo en la cultura física*. La Habana: Editorial Deportes, 2004.

GARCÍA, Ernesto A. *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.

GARCÍA, Ernesto A. et al. *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

**TEMA IV:** Caracterización del proceso de estimulación de las habilidades de expresión oral.

Objetivos:

Reflexionar sobre las posibles limitaciones de los docentes para el desarrollo de habilidades expresivas orales, mediante el análisis de los resultados de la experiencia desarrollada.

Potenciar la capacidad de reflexión y autorreflexión de los profesores sobre su propia práctica en el desarrollo de habilidades de expresión oral.

Contenido: Autorreflexión acerca de las dificultades que presentan los docentes para desarrollar habilidades expresivas orales en los alumnos. Trabajo con situaciones que ejemplifiquen las habilidades profesionales que debe poseer todo docente en el proceso de estimulación de dichas habilidades.

20

Bibliografía:

COLECTIVO DE AUTORES. *Español comunicativo en la cultura física*. La Habana: Editorial Deportes, 2004.

MESA, Mario E. P. *Técnicas de expresión oral y escrita*. Bogotá: Editorial, 1990.

SOCA, Ana María G; CÁPIRO, Carmen R. *Nociones de sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

SORIANO, Raúl R. *El arte de hablar y escribir*. México: Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V., 2002.

**TEMA V:** Caracterización de la expresión oral usada por los estudiantes atletas.

Objetivos:

Determinar las dificultades que poseen los estudiantes al expresarse oralmente a partir de los resultados obtenidos en la experiencia realizada en el Curso Regular Atleta.



Analizar metodológicamente, por disciplinas, el sistema de actividades propuestas en la Acción 2 de la Estrategia, y sus posibilidades de implementación.

Realizar los ajustes correspondientes a cada disciplina.

Contenido: Determinación de los principales errores que cometen los estudiantes al expresarse oralmente. Análisis de la propuesta de actividades, recogida en la acción 2 de la estrategia. Adecuación a las diferentes disciplinas.

#### Bibliografía:

COLECTIVO DE AUTORES. *Español comunicativo en la cultura física*. La Habana: Editorial Deportes, 2004.

GARCÍA, Ernesto A. et al. *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

GARCÍA, Ernesto A. *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.

MESA, Mario E. P. *Técnicas de expresión oral y escrita*. Bogotá: Editorial, 1990.

### SISTEMA DE EVALUACIÓN

- Se realizan evaluaciones sistemáticas en cada sesión de trabajo durante el desarrollo del curso y una evaluación final en el último Taller del Tema 5. En el mismo los docentes deben integrar los contenidos recibidos, y poner en práctica las habilidades desarrolladas. Además se tienen en cuenta los siguientes indicadores para evaluar a cada uno de los integrantes:
- Asistencia y puntualidad.
- Calidad de las intervenciones.
- Motivación e interés por los temas que se imparten.
- Progreso de actualización para desarrollar habilidades de expresión oral en los estudiantes.
- Asimilación y dominio de los contenidos.

## **Acción estratégica 2: sistema de actividades para el desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes del curso regular atleta**

Como se ha dicho, el sistema de actividades se diseñó sobre la base de los resultados del estudio diagnóstico realizado con el 1er. Año de los estudiantes Atletas de Cultura Física.

Las actividades se conciben para que puedan ser aplicadas en cualquiera de las asignaturas del currículo, debidamente ajustadas al sistema de conocimientos de las disciplinas. Poseen carácter integrador, sistémico, y serán efectivas en la medida en que los docentes pongan en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso de actualización recibido. Deberán prestar especial atención al logro de un clima agradable y de empatía con el grupo, donde los estudiantes se sientan a gusto para expresar sus pensamientos e intercambiar ideas. Los estudiantes deben ser motivados para realizar cada actividad partiendo de ejemplos vinculados con la vida, con sus experiencias personales, con sus gustos y preferencias para garantizar una expresión oral fluida, natural, clara y precisa. Deberán ser escuchados sin interrupciones y prestársele atención tanto al contenido como a la manera de expresarlo (qué dice y cómo lo dice). Finalmente se podrán rectificar los errores valiéndose de la dimensión afectiva de la comunicación. Dicho sistema de actividades reúne las siguientes características:

- Contribuyen al desarrollo de habilidades expresivas orales como vehículo de expresión del pensamiento y de los sentimientos.
- Hacen posible el desarrollo simultáneo del pensamiento y del lenguaje, dada la unidad dialéctica existente entre ambas entidades.
- Entrenan al estudiante para el uso de la expresión oral en distintos contextos socioculturales y con diferentes propósitos.
- Perfeccionan el uso de recursos fónicos, léxicos y estructurales, que garantizan la transmisión clara y correcta del pensamiento.
- Contribuyen al enriquecimiento del léxico, mediante la adquisición de los nuevos conceptos y la reafirmación de los ya conocidos.



- Ayudan al conocimiento de las diferentes acepciones de las palabras (polisemia) y su utilización en diferentes contextos.
- Facilitan conocer las peculiaridades y características del vocabulario, según el propósito con que se usa (en la conversación, el relato, el comentario, en la disertación científica).
- Desarrollan hábitos correctos de conducta social y moral, ya que brindan al estudiante el instrumento para la mejor comunicación con el medio donde vive y la comprensión de los problemas en la vida de grupo.
- Favorecen el pensamiento crítico y creador, que les proporcionará una participación activa en la sociedad democrática que se construye.
- Contribuyen a la concepción científica del mundo, mediante la comprensión del lenguaje y el papel que desempeña en la adquisición de los conocimientos.
- Despiertan una actitud vigilante y crítica ante los errores y malos hábitos en el uso del idioma.
- Favorecen el intercambio alumno-alumno y alumno-profesor.
- No son un esquema fijo, estas pueden ser variadas según las características de los –estudiantes y las preferencias del profesor.

### **Actividades realizadas – Actividad n° 1. Selección de vocablos y frases deportivas**

1. Se les pidió a los estudiantes que escucharan los espacios de noticias deportivas en la televisión y la radio un día determinado y que seleccionaran vocablos y frases utilizadas que guardan relación con el contenido de temas tratados en clase.
2. El profesor orientó su organización temática, pues deberían exponer ante sus compañeros sus relaciones con los temas tratados y fundamentarlas.





3. Los resultados de esta pesquisa mínima se evaluaron en la parte inicial de la clase subsiguiente, ayudando a su motivación y articulación con los contenidos próximos.
4. El profesor estuvo atento a la corrección del lenguaje: aspectos prosódicos, de entonación, significado, denotación, etc., así como a la adecuada filiación de vocablos y frases con los temas de la disciplina.
5. La actividad concluyó con la valoración cualitativa de los resultados, señalando errores y aciertos, y destacando sobre todo la labor de los que mayores logros tuvieron.

Esta actividad funcionó como un importante recurso motivador que permite asociar el léxico específico de las disciplinas con el deporte y con los intereses profesionales de los futuros egresados. Es una acción centrada en la lexicografía y la semántica y un fuerte apoyo para el trabajo del profesor y la formación de los estudiantes.

## **Actividad nº 2. Comentarios de noticias deportivas**

1. En esta actividad se les orientó a los estudiantes que seleccionaran noticias relacionadas con el deporte específico que estudian en las disciplinas respectivas y que ordenaran sus ideas para comentar los textos en la próxima clase.
2. Durante el comentario de las noticias los profesores prestaron especial atención a diferentes aspectos formales y de contenido en el uso de la lengua oral:
  - la calidad y profundidad de las ideas expresadas;
  - claridad, precisión y correcta estructuración gramatical de las oraciones y frases;
  - propiedad con que son empleados los vocablos técnicos y los de la lengua común;
  - fluidez, entonación y uso correcto del tono de la voz;
  - aspectos prosódicos;



- uso de estratégias de comunicação para persuadir y convencer;
  - correcta estructuración del discurso, a partir de que posea una introducción, un desarrollo y un cierre o conclusión.
3. Finalmente se realizaron las conclusiones metodológicas de la actividad, destacando las deficiencias superadas y las posibilidades de continuar avanzando en esta dirección.

La secuencia de las acciones que componen esta actividad permite interligar la búsqueda de información con el desarrollo de habilidades de expresión oral de los estudiantes. Como cada alumno trabaja con información relativa al su deporte objeto de estudio, y cada profesor con su materia de enseñanza, permite que cada uno se sienta en su campo de trabajo y adopte una actitud abierta hacia el diálogo y la superación de los errores en el uso de la lengua oral.

### **Actividad n° 3. Glosario de términos deportivos**

1. Se orientó a los estudiantes elaborar, en dúos, un glosario con los términos técnicos más usados en el deporte en el que cada uno se especializa. Las definiciones terminológicas debían ser de cierta amplitud, para lo cual debían consultar varias fuentes bibliográficas.
2. En la sesión colectiva de análisis, siempre dentro de una clase prefijada en el programa, cada dúo expone los resultados de su labor.
3. Como actividad conclusiva se definen consensualmente los términos comúnmente empleados en la mayoría de los deportes.
4. El docente pone énfasis en indicadores ya mencionados de la expresión oral y en hacer notar aspectos como los siguientes:
  - la riqueza de los términos utilizados en las especialidades deportivas;



- la importancia de su dominio y uso correcto para ser un buen profesional de la esfera deportiva y para la labor docente;
- la presencia de los vocablos deportivos en la lengua común.

Esta actividad resulta de suma importancia, pues tanto los profesores como los alumnos trabajan con el sistema conceptual de las disciplinas deportivas, por medio de la consulta bibliográfica, la solidez de los conceptos empleados y su interacción con la vida, con la prensa, con las jergas de la afición deportiva, etc. Todo ello contribuye tanto al desarrollo de la lengua oral como de la escrita y facilita la labor docente en el curso.

#### **Actividad nº 4. Mapas conceptuales**

1. Se acordó trabajar en diferentes disciplinas la técnica de los mapas conceptuales. Como tendencia los docentes operaron de la siguiente manera. Se seleccionaba un conjunto de textos o un capítulo de libro sobre un tema objeto de estudio en una unidad didáctica proponiéndole al estudiante las siguientes acciones:
  - Identificar los conceptos claves del texto estudiado.
  - Seleccionar los conceptos por orden de importancia.
  - Incluir conceptos e ideas más específicas.
  - Establecer la relación entre los conceptos por medio de líneas e identificarlas con una o más palabras que expliciten esa relación.
  - Identificar conceptos y palabras portadoras de un significado o que expresan una proposición.
  - Tratar de establecer relaciones horizontales y cruzadas, trazarlas.
2. Analizar los mapas colectivamente comparándolos y complementándolos.
  - Cada equipo defiende su propuesta oralmente. Justifican la localización de ciertos conceptos verbalizando su comprensión.



- Se percibe que existen varias formas de trazar un mapa conceptual.
- Se atienden tanto los aspectos conceptuales como la calidad de la expresión oral.

El resultado es bien interesante, no sólo para los estudiantes. Estos últimos aprenden identificar conceptos claves y secundarios, a establecer jerarquías y relaciones, a leer en profundidad un texto científico y a elaborar la síntesis del mismo. Como la defensa de todo eso es oral, contribuye de forma evidente al desarrollo de esta modalidad de la lengua y al aprendizaje más o menos sólido de los conocimientos.

### **Actividad nº 5. Contar anécdotas**

1. El docente motiva la actividad conversando con los estudiantes sobre las experiencias positivas y negativas que van conformando la personalidad de cada individuo.
2. Les propone relatar algunas de sus vivencias que le hayan acontecido para lograr la empatía con el grupo y asegurar la confianza para que los alumnos se expresen con libertad y seguridad.
3. En esa misma sesión o en momento aparte, se les pide que cuenten alguna anécdota significativa relacionada con su carrera deportiva o con su vida personal.
4. Se invita a los demás, guiados por el profesor, a observar indicadores como los siguientes:
  - calidad de las ideas;
  - ajuste al tema;
  - adecuada estructuración de oraciones y frases;
  - fluidez de la narración;
  - uso de elementos ficcionales, creatividad y emotividad;
  - estrategias comunicativas empleadas;
  - correcta estructuración del discurso.



5. Se hace un balance de la actividad, estimulando resultados y criticando aciertos y desaciertos.

Esta es una actividad típica del desarrollo oral. La brevedad de la anécdota como subgénero literario, el carácter sorprendente de su final y la agudeza del relato permiten crear un clima de distensión y de verdadera camaradería, focalizando, claro está, el correcto uso de la lengua oral.

### **Actividad nº 6. Exposición oral de biografías**

1. Formando pequeños grupos, se estimuló a los estudiantes a investigar sobre la vida y hazañas deportivas de una de las personalidades del deporte nacional o internacional. Se confeccionó una pequeña lista para que los equipos escogieran la figura de su interés.
2. Los estudiantes consultan la prensa deportiva, registros de record, consultan páginas Web, narradores deportivos, entrenadores, etc., y reúnen los datos suficientes para hacer un relato oral de los momentos más apasionantes de la personalidad escogida.
3. En clase, o fuera de ella, los estudiantes exponen los resultados de su experiencia investigativa, narrando con pasión los momentos vitales más importante de la personalidad investigada.
4. Se invita al colectivo a perfeccionar los indicadores ya conocidos de la correcta expresión oral.
5. La actividad termina con el estímulo y la crítica, tanto en sentido positivo como negativo.

Esta es una actividad movilizadora por excelencia. Los estudiantes de cultura física adoran contar las hazañas deportivas de sus ídolos. Cuando para hacerlo se precisa investigar, consultar personalidades, tomar apuntes y acopiar datos, se vuelve una actividad sumamente productiva envolviendo por igual a alumnos y docentes.



## Actividad nº 7. Clase expositiva dialogada

1. Algunos docentes, en dependencia de las posibilidades de sus disciplinas, desarrollaron clases expositivas dialogadas, siguiendo para ello la siguiente metodología. El profesor contextualiza el tema, de modo que movilice las estructuras mentales de los estudiantes para operar con las informaciones que estos traen, articulándolas a las que serán presentadas.
2. Realiza la presentación de los objetivos de la clase y sus relaciones con la disciplina y la profesión.
3. Hace la exposición, que debe ser bien preparada, pudiendo solicitar los ejemplos a los estudiantes.
4. Busca el establecimiento de conexiones entre la experiencia vivencial de los participantes, el objeto estudiado y el todo de la disciplina.
5. Presta especial atención a escuchar a los estudiantes, buscando identificar su realidad y sus conocimientos previos, que puedan mediar la comprensión crítica del asunto y problematizar esa participación.
6. Se entiende que lo principal de esta técnica es el diálogo, con espacio para los cuestionamientos, las críticas y la aclaración de dudas. En el mismo los estudiantes se ven obligados a perfeccionar sus habilidades de expresión oral.
7. Se propicia que el grupo discuta y reflexione sobre lo que se está tratando, a fin de que una síntesis integradora sea elaborada por todos. Tan importante es lo que se dice como la forma en que es proferido.

Este tipo de actividad proporciona un aprendizaje de mucho placer, supera la rutina de la clase autoritaria de la enseñanza tradicional y crea un espacio real para el diálogo y la confrontación de ideas en un clima de camaradería y solidaridad. El profesor siente y disfruta la eficacia de su labor docente.



## Actividad nº 8. Seminarios de exposición oral

1. Algunos profesores con disposición y posibilidades implementaron la técnica del seminario, con el propósito de potenciar las habilidades de desarrollo oral de los estudiantes. En líneas generales, los seminarios se desarrollaron en tres momentos, tratando de combinar el uso de la lengua oral y la escrita.
2. Primer momento: preparación (el papel del profesor es fundamental).
  - El docente presenta el tema o se selecciona conjuntamente con los estudiantes, se justifica su importancia y se desafía a los estudiantes a abordarlo.
  - El profesor(a) ofrece una guía de seminario que permite orientar las pesquisas, ya sean bibliográficas o de campo, o ambas.
  - Se organiza el calendario para las consultas y presentación de los trabajos de los estudiantes.
  - Se orienta a los estudiantes en la procura de los datos y de la información en general (anotar fuentes de consulta bibliográfica y/o personas/instituciones) y en la elaboración de sus informes para la presentación al grupo.
3. Segundo momento: desarrollo.
  - Discusión colectiva del tema.
  - Se nombra un secretario que anota los problemas formulados ya sea como soluciones encontradas o conclusiones presentadas.
  - Se atienden tanto los problemas de contenido como los de comunicación oral.
  - Le corresponde al docente dirigir la sesión de crítica al final de cada presentación, comentando cada trabajo y su exposición; luego organizará una síntesis integradora de lo presentado.
4. Tercer momento: relatoría.



- Trabajo escrito en forma de resumen. Puede ser producido individualmente o en grupo.

Los seminarios realizados en la presente experiencia constituyeron, junto con los grupos de verbalización, las actividades más productivas entre las efectuadas. La mayoría de los estudiantes se envuelven a fondo en el proceso y las discusiones resultan acaloradas. El análisis colectivo de la forma y el contenido en el uso de la lengua suele ser muy productivo también, tanto para alumnos como para profesores.

### **Actividad n° 9. Grupo de verbalización (GV) y de observación (GO)**

1. Se consensuó entre los miembros del colectivo pedagógico la aplicación de la técnica Grupos de Verbalización (GV) y Grupos de Observación (GO), en aquellas disciplinas que ofrecieran condiciones para ello. En líneas generales se procedía como sigue: se divide los estudiantes en dos grupos, uno para la verbalización de un tema / problema y otro de observación.
2. En un primer momento, el GV, expone, discute el tema; mientras tanto, el GO observa, registra conforme a la tarea que se le ha asignado.
3. Cierre: el GO pasa a ofrecer su contribución, conforme a la tarea que tenía, quedando el GV en la escucha.
4. El tiempo se divide conforme a la capacidad del tema de tener a los estudiantes movilizados.
5. Se atienden los aspectos tanto de contenido disciplinar como de producción oral del conocimiento.
6. En la conclusión de la actividad el docente tiene un papel fundamental, ya que debe evaluar el cumplimiento de los objetivos, abarcando los elementos del proceso y de los productos obtenidos.

31

Este tipo de actividad tiene muchos puntos de contacto con el seminario. Solo que al crear una rivalidad entre dos grupos, suele subir la temperatura de las discusiones en el aula. Si el profesor es habilidoso y logra



llevar un registro de los errores de lengua cometidos por los estudiantes, al final, la puesta en común puede ser también muy productiva.

### 2.5.3 Etapa de puesta en práctica de la estrategia

Objetivo de esta etapa:

- Materializar en la carrera Licenciatura en Cultura Física las acciones planificadas.

Plazo: octubre-mayo de 2005-2006.

Acciones a realizar:

- Ejecución de las acciones concebidas en la estrategia.
- Introducción de ajustes a las acciones planificadas, según necesidades del contexto y la práctica del trabajo.
- Evaluación sistemática de los resultados de la ejecución de cada una de las acciones.

32

Como se ha explicado, las dos líneas de acciones principales que contiene la estrategia no se pusieron en práctica al unísono. Primero se impartió el Curso de Actualización en los meses de octubre y noviembre; una vez concluido este, cuando los docentes poseían las habilidades y el nivel de conocimientos necesarios y se había alcanzado el consenso necesario para poner en práctica el sistema de actividades, entonces las insertaron en la impartición de sus respectivos programas, buscando alcanzar los mejores resultados posibles.

### 2.5.4 Etapa de evaluación de la estrategia

Objetivo de esta etapa:

- Evaluar los resultados de la puesta en práctica de la estrategia.

Plazo: junio-julio de 2006.

Acciones de la etapa de evaluación:

- Evaluación final de la estrategia aplicada, con la participación de los actores implicados, a través de los siguientes métodos: super-



visión clínica, observación, encuesta, entrevistas, análisis de los productos de la actividad de los estudiantes.

- Determinación de nuevas necesidades.
- Reelaboración de la estrategia a partir de los resultados de la aplicación de la misma.

Aunque en la estrategia se marca una etapa final de evaluación, en realidad la misma se va monitoreando durante todo el proceso. En el caso específico que nos ocupa, la observación y evaluación sistemática de clases, mediante la estrategia formativa de la supervisión clínica, el análisis de la producción verbal oral de los estudiantes, y la observación sistemática de la conducta de los actores implicados evidenciaron el progreso de unos y otros a lo largo del curso escolar, y consiguientemente, de la efectividad de la estrategia aplicada. De la misma forma, los cuestionarios y entrevistas realizados a profesores y estudiantes expresan, como tendencia, una alta satisfacción con las acciones emprendidas y con la realización individual y colectiva.

El balance de los resultados de la aplicación de la estrategia para el desarrollo de habilidades de expresión oral permitió determinar las nuevas necesidades de desarrollo para la próxima etapa y realizar los ajustes necesarios a la concepción de trabajo implementada.

### **3 – Consideraciones finales**

El diagnóstico realizado de las dificultades que presentaban los alumnos del Curso Regular Atleta (2005–2006), de la Facultad de Cultura Física de Sancti Spiritus, Cuba, para expresarse oralmente arrojó que cometían errores en los tres aspectos generales de la expresión oral: fónico, léxico y estructural. En el primero de estos se les dificultaba la pronunciación correcta de algunos sonidos, así como usar el tono de voz adecuado en sus discursos; el léxico se vía lesionado al presentarse problemas para emplear la palabra precisa según lo que querían comunicar, así como para hacer uso de los nuevos vocablos y conceptos que iban conociendo en la carrera; el aspecto estructural era el más afectado al no ser capaces de expresar sus dis-

cursos con claridad y unidad, dejando las oraciones incompletas y las frases desorganizadas.

El diagnóstico efectuado de las necesidades de superación que presentaban los docentes del Curso Regular Atleta para desarrollar habilidades de expresión oral en sus alumnos arrojó que los mismos, a pesar de poseer preparación científica y profesional, como tendencia, no contribuían al desarrollo de las habilidades expresivas orales, debido a la falta de preparación teórico-metodológica, ya que desconocían métodos y técnicas para su desarrollo y evaluación.

Sobre esa base, se logró diseñar e implementar una estrategia para el desarrollo de habilidades de expresión oral en los estudiantes. La misma se fundamenta en el enfoque histórico cultural de la psicología y la pedagogía. En su presentación se definen sus objetivos generales, métodos de trabajo y recursos materiales y humanos. La misma se estructura en cuatro etapas complementarias: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación; cada una de ellas posee su razón de ser y acciones concretas para su materialización.

Su implementación práctica en la carrera de Cultura Física, Curso Regular Atletas, de Sancti Spiritus, Cuba, durante el curso 2005-2006, ha permitido validar su pertinencia, a través de la utilización de métodos cualitativos de evaluación. Los actores implicados (alumnos y profesores) han mostrado su progreso en el cultivo de la expresión oral y han expresado satisfacción por haber trabajado con las acciones desarrolladas.

34

## Referencias

ARMAS, Nerelys. **Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa**. Informe de investigación. Cuba (Villa Clara): Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", 2002.

ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo.; ALVES, Leonir Passate. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para a estratégia de trabalho na aula. Joinville (SC): UNIVILLE, 2003.

COLECTIVO DE AUTORES. **Español comunicativo en la cultura física**. La Habana: Editorial Deportes, 2004.

ENGELS, Federico. **Herrn Eugen Duhring's Umwalzun der Wissenschaft (Anti-Duhring)**. Berlín: Dietz Verlag, 1894/1978.



FUENTES, Homero García. **Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior**. 1998. Tesis (Ciencias Pedagógicas). – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba: 1998.

GARCÍA, Biselda Urrutia. **Saber expresarse y enseñar a expresarse**. Informe de Investigación. Cuba (Sancti Spiritus): Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”, 1990.

GARCÍA, Ernesto Alzola. **Lengua y literatura**. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. **El lenguaje como semiótica social**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HEINZ, Weihrich. **Excelencia administrativa**. Productividad mediante la administración por objetivos. La Habana: ENPES, 1990.

KOONTZ, Harold. **Elementos de administración**. 3. ed. México: Editorial Mc Graw Hill, 1991.

MES. Perfeccionado de la carrera licenciatura en cultura física. Plan de Estudio “C”: La Habana, 2000.

MORALES, Eberto Gutiérrez. **Estrategia para la dirección de una organización universitaria de nuevo tipo en la red de universidades cubanas**. 1999. Tesis (Ciencias Pedagógicas). – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1999.

ROMÉU, Angelina. **Metodología de la enseñanza del Español 2**. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

ROSALES, Analía. **Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la Cultura Física**. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com>> Acceso en: 12 set. 2004.

STONER, Hame. **Administración en su**: planeación estratégica. México: Ediciones Prentice Hall/Hispanoamericana S.A., 1987.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamiento y lenguaje**. La Habana: Editorial Revolucionaria, 1981.

Profa. Ms. Dania Rosa León Meneses  
Centro Universitário de Sancti Spiritus | CUSS | Cuba  
E-mail | [danial@uss.co.cu](mailto:danial@uss.co.cu)

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino  
Centro Universitário de Sancti Spiritus | CUSS | Cuba  
E-mail | [orlando@uss.co.cu](mailto:orlando@uss.co.cu)



Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes  
Centro Universitário do Triângulo | Unitri | Minas Gerais  
E-mail | rpuentes@unitri.edu.br

Recebido 30 jul. 2007

Aceito 17 ago. 2007



# Escola de ensino fundamental(s) em movimento – movimento na escola de ensino fundamental

Primary schools on the move – movement in the primary schools

Reiner Hildebrandt-Stramann  
Universität Braunschweig | Alemanha

Vera Luza Uchôa Lins  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

## Resumo

A escola de ensino fundamental na Alemanha sofreu movimento nos últimos 15 anos, porque, entre outros motivos, entrou movimento nessas escolas. Esse jogo de palavras chama atenção a duas linhas de trabalho que determinam a discussão na atual pedagogia escolar. O presente trabalho revela essas duas perspectivas. Uma das linhas está relacionada ao atual processo de mudança na pedagogia escolar. Essa prediz que a escola de ensino fundamental deve ser um lugar de aprendizagem e de vivência para as crianças. A outra linha tem a ver com o jogo de palavras ancorado a esses processos da pedagogia do movimento, a qual ganha cada vez maiores dimensões. A escola de ensino fundamental deve ser vista sob a perspectiva do movimento e transformada em um lugar de movimento.

Palavras-chaves: Pedagogia escolar. Educação do movimento. Escola móvel.

## Abstract

During the past 15 years elementary schools in Germany have come in motion. This is, among other things, due to the fact that movement has come into the elementary schools. This wordplay calls the attention of two directions, which determine the current school-pedagogical discussion. On the one hand it refers to the current reform-pedagogical oriented change processes that have become visible in the elementary school's pedagogy. Because of that, the elementary school must be a life and learning place for the children. On the other hand, the wordplay indicates that the movement of the pedagogy is increasingly involved in these processes. The elementary school should also be considered from the movement perspective and should become a movement place.

Keywords: Scholar pedagogy. Education of motion. Mobile school.

## Introdução

Na primeira parte do artigo, esclareceremos, sucintamente, as duas perspectivas da discussão atual da pedagogia escolar. Posteriormente, aprofundaremos, de maneira diferenciada, as perspectivas sobre movimento na escola fundamental. O objetivo é interpretar a *escola móvel* como uma cultura escolar em movimento em nível de uma educação, de uma aprendizagem e de uma organização cultural em movimento.

Numa escola, entendemos educação cultural como sendo a *atmosfera escolar*, determinada pelo ambiente escolar interno de socialização, pelas intenções educacionais, pelas formas de agir através das quais se desenvolvem as estruturas de interação, de relações e as formas de comportamento dos alunos entre eles. Reconhecemos essa compreensão de educação cultural – embora numa interpretação normativa – numa compreensão educacional que determina a educação, como uma educação própria num *milieu* educacional. O objetivo de uma escola em movimento é formar e organizar um *milieu*, em que a ação do *movimentar-se* esteja no centro das relações da auto-educação.

38

Dentro do aspecto da cultura de aprendizagem, tentar-se-á esclarecer a pergunta: Através de qual entendimento de aprendizagem essa cultura deve ser demarcada? É essa cultura que apóia a formação de um *milieu* educacional que objetiva a auto-educação? E, que significado adquire as formas de conhecimento corporais e as formas de aprendizagem corporais?

As transformações quotidianas nas atividades escolares exigem competências de organização, aconselhamento, cooperação, inovação e avaliação. Essas competências são vistas na pedagogia escolar, dentro do conceito da cultura da organização, destinada à organização social da escola. As tarefas da pedagogia de movimento, que competem ao professor de Educação Física, dentro de uma escola em movimento, serão apresentadas no decorrer deste trabalho.



## **Escola fundamental em movimento – escola fundamental a caminho de se transformar em um lugar de aprendizagem e de vivência**

Acompanhando-se as discussões, no âmbito da pedagogia escolar, sobre as transformações escolares, em uma sociedade transformada, observa-se que a escola fundamental é a mais avançada. (KIPER, 1995). A base dos esforços que objetivam uma reforma procura aceitar as crianças assim como elas são; dentro das possibilidades, promovê-las individualmente e em grupo; entender a escola como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e para os adultos que as acompanham. Os esforços “reformadores” concentram-se nas reformas internas como também naquelas externas, pois de uma maneira ou de outra, elas são interdependentes, precisam uma da outra. Como reformas internas, entendem-se as mudanças na configuração de uma aula, por exemplo, conseguir áreas de aprendizagem, formas de transmitir com orientação através de fenômenos, aprendizagem genética, compreensão de conteúdos auxiliados através da assimilação de temas sobre as formas de vida no mundo, a abertura da escola para o bairro ou para a prefeitura. Aspectos centrais da reforma externa são, por exemplo, as escolas de um turno, com horários escolares diferentes (horários variáveis para o seu início e encerramento), atividades matutinas, diferentes horários escolares, atividades livres e especializadas.

Além disso, se pensa na instituição de grupos de trabalho compreendendo diferentes idades; numa escola fundamental que compreenda seis anos de estudos, tentando-se evitar assim uma seleção precoce dos alunos. Ao enumerar esses processos, não se pode perder de vista a noção da realidade, pois eles não correspondem à maioria das escolas “normais”, mas sim a uma minoria. Klafki (1997, p. 86) estima que 25 a 30% das escolas fundamentais se reformaram pedagogicamente e conseqüentemente trabalham em “[...] uma forma aberta de dar aulas.” Compare no Brasil. (HILDEBRANDT, LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991). Na maioria dos estabelecimentos de ensino fundamental, porém se constata ainda o “cotidiano escolar” nas respectivas disciplinas e horários, e as escolas de um turno com carga horária integral é ainda uma exceção. Não obstante, se pensa que a escola do futuro não será mais aquela de disciplinas, mas um lugar onde as crianças aprenderão em campos de aprendizagem e de



experiência, devendo, pois, estar conectadas a campos de aprendizagem e de experiência extra-escolares.

## **Movimento na escola fundamental – escola fundamental a caminho de se transformar em um lugar de vivência e de aprendizagem em movimento**

A pedagogia do esporte e do movimento participa já há muito tempo das discussões sobre o desenvolvimento da escola e como colocá-lo em prática (KLUPSCH-SAHLMANN, 1995; 1999; FUNKE-WIENEKE/HINSCHING, 1995; LAGING, 1993; 1997; 1999; 2000; HILDEBRANDT, 1996; HILDEBRANDT-STRAMANN, 1999). Graças ao apoio de algumas secretarias de educação e dos departamentos de educação física nas universidades, estamos vivenciando atualmente na Alemanha uma afirmação de escolas dentro da perspectiva do movimento; no Brasil, já existem trabalhos sendo desenvolvidos nesse sentido. Esporte, jogos e movimento devem se transformar em uma área de grande valor dentro da vida escolar. (BAGUV KOTTMANN; KÜPPER; PACK, 1997; ASCHEBROCK, 1996; NIEDERSÄCHSISCHES, 1995). As escolas devem ser consideradas também como lugar de *movimentar-se*. Aqueles que vêem a escola como lugar para se movimentar julgam insuficientes as oportunidades oferecidas por elas para o movimento (aulas de educação física, recreio). Esses apelam para um aperfeiçoamento qualitativo no que tange ao movimento. Resumindo-se esses argumentos sob a perspectiva da pedagogia escolar, temos a interpretação da escola como lugar para movimentar-se, onde o movimento é visto como um princípio geral na organização e configuração da escola. O movimento deve se transformar numa parte construtiva de aprendizagem e de vivência na escola. A essa exigência estão ancorados conceitos de educação que não vêem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo. Essa conceituação opõe-se à “escola sem físico” (RUMPF, 1980), uma compreensão da escola como físico-ecológica e ainda orientada no movimentar-se. Assim, a escola é vista como um lugar de vida e também como uma cultura escolar em movimento. Em seguida, ver-se-á a perspectiva dessa cultura em movimento.



## Escola fundamental em movimento como uma cultura escolar em movimento

Desde a metade dos anos de 1980, modificou-se a discussão da política escolar tangente aos debates de estrutura sobre um sistema escolar “correto”. A escola única, como uma unidade de ação pedagógica, se tornou a esperança do desenvolvimento escolar e, mudanças inovadoras, autonomia escolar transformaram-se nas atenções das reformas escolares internas. (ROLFF, 1996). Assim entendido, o desenvolvimento escolar ter-se-á, como meta, que cada escola, em particular, desenvolva a sua própria cultura escolar. (FAUSER, 1989).

O conceito “educação cultural” compreende, aqui, os esforços ativos dos responsáveis – da e pela escola – buscando melhoramentos. Esse conceito congrega o engajamento das crianças, dos jovens e dos professores visando a uma práxis pedagógica em conjunto e realizável, sentindo-se como indivíduos respeitados no âmbito da configuração escolar. Holtappels (1995) diferencia três níveis de cultura escolar, baseados na idéia de uma escola fundada no princípio da integralidade.

Níveis esses que mantêm relações recíprocas e formam o contexto cultural escolar na sua interação:

1. Cultura educacional
2. Cultura de aprendizagem
3. Cultura de organização escolar

## Cultura escolar em movimento e o nível da cultura educacional

Holtappels (1995) entende sob uma cultura educacional de uma escola a “atmosfera escolar”, determinada pelo ambiente escolar interno de socialização, pelas intenções educacionais, pelas formas de agir, pelas estruturas de interação e pelas formas de comportamento dos alunos entre eles. Reconhecemos essa compreensão da cultura educacional – embora numa interpretação normativa – na compreensão educacional de Funke-Wieneke (1999) que determina a educação como uma educação própria num *milieu*

educacional. Num *milieu* educacional desse tipo, estão incluídas as relações pessoais como um momento central e, por outro lado, o ambiente social, as circunstâncias vivenciais e de aprendizagem a serem organizadas. Uma escola móvel que deseja tornar-se num *milieu* educacional, baseado nesses princípios, deve ser formada por aqueles que nela vivem e aprendem. O objetivo principal é procurar possibilidades nas quais a ação de movimento pode ser realizada como ponto de referência para a auto-educação.

Existem diversas maneiras de formar e organizar esses tipos de *milieus*, baseados nos atuais conceitos sobre a escola móvel. Eles podem se originar, segundo Zimmer (1993; 1999), se for possibilitado o ingresso, na escola, do método da psicomotricidade, em que os alunos podem aprender a “trabalhar” as suas próprias dificuldades. Esse tipo de *milieu* educacional não poderá ser desenvolvido até que o *movimentar-se* continue tão somente a ser ancorado às aulas de educação física. Por isso, é necessário que seja criado um tipo de aula, em que o maior número de disciplinas estejam correlacionadas umas às outras. Assim, é possível um tipo de aprendizagem abrangente. Uma aprendizagem que abranja todos os sentidos só será possível se a escola estiver de acordo com uma “mudança de sentido”, em que os temas das aulas – da aprendizagem – tenham a ver com um modo de pensar e de agir que envolva “todo” o ser humano. A metáfora “quem não se movimenta não vai à frente”, tem a ver com a função de uma escola em movimento, em que o corpo é visto como aliado a uma aprendizagem eficiente. (ZIMMER, 1996, p. 9). Os exemplos são suficientes para mostrar que uma escola fundamental, baseada na cognição e na ausência do corpo, deve ser repensada. (RUMPF, 1980; LAGING, 1999).

A nova escola está baseada na premissa de que se movimentar transformar-se-á num nível de reflexão de um *milieu*, para o qual a auto-educação será promovida. O mesmo vale para as aulas de educação física numa cultura escolar em movimento. Se os processos de aprendizagem de uma auto-educação e de uma educação abrangente devem ser iniciados nas aulas de educação física, então devemos vê-la como uma aula educativa. (BALZ/NEUMANN, 1999; FUNKE-WIENEKE, 1999). Numa aula educativa, como formula Funke-Wieneke (1999), não devem ser transmitidas as maneiras de se jogar, como nos ensinam as ilustrações, mas, pelo contrário, o *movimentar-se*, na sua significação e nas suas várias formas de se apresentar, considerando o tema das aulas. É isso de tal maneira que a atitude



pessoal dos alunos para consigo mesmo e para com os outros, possa se tornar clara. Essa clareza configura-se como uma ação dialógica, levando a uma auto-educação, entendida não como um fechamento em si, mas uma abertura para o mundo. Segundo Freire:

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? A auto-insuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93).

Para Freire (2005, p. 96), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” Agir objetivamente, através do experimentar e do participar, prepara esse comportamento (o comportamento dos alunos) para que eles não sejam “[...] vítimas de uma educação baseada em métodos educativos.” (FUNKE-WIENEKE, 1999, p. 17).

Nesse sentido, uma aula se espelha no significado da educação e da cultura pedagógica. Dunker (1995) prediz que educação e cultura somente podem se evocar em uma troca recíproca entre os componentes objetivos da cultura e as formas subjetivas adquiridas. Para que a escola não se pareça como uma empresa-*output*, mas com um lugar onde as interrogações sobre os “sentidos” e sobre as “coisas” sejam esclarecidos, é necessário que as forças sejam fortalecidas numa troca recíproca entre ser humano e material. (HENTIG, 1985). Funke-Wieneke (1999) diz que tal intervenção, relacionada ao movimento cultural na escola, serve para “reduzir” os bloqueios que têm a ver com o físico das crianças e que impede que elas encontrem a estrada destinada a uma vida autônoma, com tomadas de decisões próprias, com tolerância para com o outro, conduzindo à percepção de valores na vida. Tais bloqueios prejudicam um crescimento sadio e lhes proíbem de se movimentar livremente, com habilidade e com certeza de sentidos. Isso diz respeito a uma educação que permite um relacionamento responsável e esclarecido com o movimento. (KRETSCHMER, 2000). Para que se possa pôr

em prática essa compreensão de diálogo entre educação e formação, se faz necessária uma cultura de aprendizagem adequada.

## Cultura escolar em movimento e o nível da cultura de aprendizagem

Hentig (1993) escreve que a escola não é somente um lugar onde se vive, mas também um lugar onde se aprende. Lugar onde se conquista conhecimentos importantes, onde se adquire conhecimentos, onde se desenvolve e se treinam habilidades, e, competências; onde se articulam compreensões e opiniões. A partir de qual entendimento de aprendizagem deve ser demarcada uma cultura de aprendizagem – cultura essa que apóia a instalação de um *milieu* educativo que objetiva a auto-educação? A partir dessa base, que significado adquire a educação corporal e as formas de conhecimento corporal? Um conceito de aprendizagem ampliado, comparado com o entendimento tradicional de aprendizagem é a base para uma escola vista como lugar de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é orientada para a procura de identidade e de experiências sociais. Para isso, se necessita de um aperfeiçoamento, dar formas exatas a essa cultura de aprendizagem, que se possa tornar o ponto de referência nas tarefas sociais e educativas. (BILDUNGSKOMMISSION, 1995).

Esse tipo de cultura de aprendizagem implica dizer que ela é autônoma, e social, em forma de diálogo e produtiva, como vivência do “ser capaz” e vencer situações de fracasso. Para que esse tipo de entendimento de aprendizagem tenha efeito, é necessária uma entrada em ação de formas de organização flexíveis, uma estrutura de aprendizagem e de situações de aprendizagem modificadas e gerenciamento de horários. É preciso, por exemplo, que se eliminem as aulas de 45 min. (no Brasil 50 min.) e, ao invés dessas, trabalhos em ritmos de horários flexíveis, menos aulas expositivas, mais trabalhos em grupo e projetos de trabalho, menos disciplinas de formação, mais um ensino interdisciplinar, orientado a problemas, tornando um processo “completo”. Baseamo-nos na conceituação antropológica, em que as crianças aprendem com mais participação e prontidão interna, afrontando, cada vez mais, as necessidades corporais, emocionais, sociais, materiais



e da vida; onde a escola é encarada como um lugar de aprendizagem e de vivência.

Para que isso ocorra, é preciso institucionalizar, na escola móvel, processos de “aprendizagem abrangente”. (BILDUNGSKOMMISSION, 1995, p. 83). Num processo de “aprendizagem abrangente”, deve estar presente o *movimentar-se* como meio de reconhecimento e de experiências.

A seguir, queremos demonstrar – partindo de um exemplo do trabalho (HILDEBRANDT–STRAMANN, 1999) –, quais os aspectos que compreendem a conceituação de aprendizagem, derivada a partir dos princípios de um processo de aprendizagem abrangente.

## **Aprendizagem social numa sala de aula móvel**

Somos da opinião de que as crianças devam ser apoiadas e reforçadas, para que possam se dedicar na sua atmosfera do aprendizado, na sua sala de aula de maneira mais autônoma possível. Para isso, é necessário que o meio ambiente onde se aprende seja apresentado de maneira interessante e variada dentro de um espaço estruturado. (LANDAU 2000; HILDEBRANDT-STRAMANN, 1999).

Se o movimento deve servir como instrumento para se fazer experiências sociais, então as crianças precisam de liberdade de movimento para que elas possam estar em contato umas com as outras. Essa liberdade de movimento só existe, se na sala de aula for permitido que as crianças se reúnam em diferentes grupos para resolver as mais diferentes tarefas. Atinente a isso, deve ser possível a mudança do ambiente de aprendizagem, principalmente na formação das mesas e dos lugares de sentar. Se faz necessário, todavia, um inventário móvel de cadeiras e de mesas, que possibilite aos professores e aos alunos uma configuração e uma encenação ativa da aula, apoiando um trabalho semelhante a uma oficina de trabalho, e de formação baseado no princípio de uma diferenciação voltada ao interesse, de trabalhar orientado em projetos.

## **Experiências corporais conscientes, em conexão a temas voltados ao corpo e à postura**

Com o termo experiência corporal consciente, se entende a aula que objetiva: uma vivência consciente de processos de movimento que tenham efeito no corpo; percepção e sensação consciente de como as funções do corpo se submetem aos comportamentos que tenham ou não sentido. Isso não tem nada a ver com a promoção unilateral de um sistema do movimento, como se conhece na ginástica funcional, mas na mediação de uma função de movimento que permita a postura e a formação corporal. Junto a isso, aparecem o corpo e a postura também dentro de um contexto de aprendizagem estética. Aqui se trata da tematização do corpo como um órgão de expressão e de apresentação. Exemplos dessa tematização:

- Contrair-se e descontraír-se
- Manter-se em equilíbrio
- Estender e flexionar
- Descobrir e vivenciar os nossos pés, as nossas mãos

46

## **Aprendizagem interdisciplinar – aprendizagem relacionada ao corpo**

A premissa da aprendizagem interdisciplinar está ligada a uma aprendizagem por disciplinas abrangentes. (POLZIN, 1992). Experiências não se mantêm dentro dos limites das disciplinas. Experiências são mantidas, quanto mais diretas, quanto mais correspondentes à realidade das crianças e quanto mais vivenciadas pelo corpo. Assim se consegue, por exemplo, que os jogos antigos e atuais se tornem tema nas aulas de português e da educação física. No trabalho da encenação de uma estória infantil, por exemplo, pode-se elaborar o contexto da língua e do movimento: as crianças apreendem as palavras do texto, experimentam-nas no corpo e as articulam.

Forças físicas, por exemplo, a gangorra, o equilíbrio, roldanas podem ser avaliadas por meio do corpo, tornando tema para várias disciplinas, até mesmo para educação física. Os conceitos da educação estética vi-



vem da ligação com a música, arte e com a educação física, para a qual já existem muitos exemplos. (POLZIN, 1992). Denominamos esse tipo de aprendizagem, dentro das concepções interdisciplinares, também como uma aprendizagem relacionada ao corpo. Essas maneiras de aprender com o corpo estimulam o “pensar produtivo”. (WERTHEIMER, 1964). Através da acumulação de impressões do sentido e do corpo, se começa a preparação, por exemplo, de conceitos e de leis físicas, para que, num amanhã, esses possam ser integrados à vida. Conforme Zur Lippe (1987, p. 363): “Precisamos reforçar as primeiras vivências, para as experiências do amanhã. Precisamos reforçar sempre as vivências, procurando retornar sempre às vivências vivenciadas a cada passo.”

## **A configuração de espaços na escola como espaço para o movimento – aprendizagem participativa**

Uma perspectiva central de uma escola em movimento é a formação participativa, isto é, a cooperação ativa de alunos, professores e pais no desenvolvimento escolar. Um exemplo disso é a configuração do espaço escolar como um espaço de movimento. Em muitas escolas fundamentais, professores, pais e alunos reestruturaram o pátio escolar, por exemplo, montando gramados e superfícies com areia, com áreas para a percepção tátil, inserindo, no pátio, materiais removíveis, para serem montados livre e individualmente, como: gangorras, balanços, estações de equilíbrio, para subir/descer, cestas de basquete, goleiras para futebol, lugares de esconderijo, superfícies asfaltadas para equipamentos de rodas, além de zonas de silêncio, para reflexão. O importante, nisso tudo, é que as crianças tenham a liberdade de adaptar esses espaços às suas necessidades de movimento. Essa premissa é direcionada para o recreio e jogos livres e são organizados e montados livremente.

47

## **A oficina de movimento – aprendizagem prática**

A oficina de movimento baseia-se num conceito de aprendizagem prática. (MIEDZINSKI, 1983). Numa oficina do movimento, deve existir uma série de aparelhos e de materiais para o movimento – escadas, cordas



grossas, pranchão de madeira, pneus de caminhão etc. – com os quais as crianças possam:

- Experimentar-se com o movimento.
- Montar e modificar, autonomamente, situações de movimento, para subir/descer, balançar, se equilibrar, para oscilar, jogos de equilibrista.
- Criar, inventar e montar autonomamente materiais e aparelhos simples para o movimento.

48 Aprendizagem prática de movimento significa, nesse contexto, possibilitar às crianças a aquisição de experiências e conhecimentos com os materiais para que elas possam, com eles, criar e inventar sempre situações de movimento. Assim, elas aprendem não somente a se movimentar com segurança, mas também a desenvolver um sentido prático adequado aos materiais, e isso, conseqüentemente, as leva a utilizar esses materiais com controle e segurança. A filosofia antropológica básica do conceito de aprendizagem prática parte do princípio de que as crianças não têm necessidade de apenas conhecimentos escolares, mas também de experiências sobre as suas próprias capacidades de ação.

Rauschenberger (1993) conecta a essa filosofia da ação autônoma a imagem de um ser humano crescendo. Esse ser humano crescendo é visto como alguém que procura, que aprende através de experienciar com tudo; que se aproxima às coisas, nos seus primeiros passos de maneira desordenada e espontânea. Uma escola móvel deve aflorar a espontaneidade e, como diz Rauschenberger (1993, p. 237), “[...] mostrar, ao ser humano crescendo, as possibilidades da sua própria realização prática, através da satisfação, do brincar, do experienciar.”

## Educação do movimento orientada na experiência

Numa escola móvel, as aulas de educação física não se tornam, de maneira nenhuma, supérfluas. Pelo contrário, constituem um núcleo das aulas da escola fundamental. A base do movimento, contudo, vista sob um ângulo esportivo, se transforma assumindo a posição do movimento pedagógico.



O ponto de partida não é o esporte, com suas técnicas do movimento, mas o diálogo subjetivo da criança com o seu meio ambiente, diálogo mantido entre "corpo e movimento". "Para a aula de educação física, isso significa abrir-se para os temas do movimento das crianças. Oferecer-lhe formas de intermediação, incentivando a realização das suas próprias áreas temáticas." (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991).

Isso faz parte desse tipo de aula, junto à existência de espaços interessantes para o movimento, onde a criança pode organizar o seu espaço, com o seu material. Os temas das aulas devem contribuir para atividades, como: oscilar, balançar, equilibrar-se, saltar e ainda, para a organização de histórias, incitando o movimento, regras de jogos, expressão corporal, relaxação, movimentos artísticos, habilidades desportivas e de condicionamento físico. Os temas se diferenciam de acordo com a forma de ministrar aula. De vez em quando, predomina a descoberta da intenção de um movimento ou o jogo, ou as diferenças mais variadas da idéia de um movimento. Descobrir, jogar, diferenciar são possibilidades de confrontação que garantem às crianças o perseverar no conseguimento de um lugar livre para o seu movimento. Com o passar dos anos, as crianças começam a aprender e treinar habilidades e jogos desportivos conhecidos, atividades artísticas, danças, coreografias musicais sob a perspectiva do novo redimensionamento. Aqui domina a confrontação direcionada ao movimento mais definido.

## **Festas e jogos desportivos – aprendizagem social e criativa**

Já existem muitas escolas que complementam ou substituem as competições esportivas através de festas e de jogos escolares. Laging (1997) observa que, atualmente, as festas escolares desportivas têm mais o caráter de festas culturais esportivas vistas sob o ângulo de um processo de diferenciação extra-escolar. Com isso, ele entende que junto às formas competitivas clássicas do atletismo ou dos jogos desportivos fazem parte desse evento também outras formas alternativas não desportivas, como, por exemplo, jogos em conjunto, sem a formação de times e de vencedores, exercícios de habilidade com a bicicleta, jogos de equilibrista, peças teatrais de movimento, jogos de rua. O conjunto de todos os exemplos e o contexto do movimento, do desenvolvimento infantil e do reconhecimento fundamentam-se nas teorias

antropológicas. Baseado nisso, as crianças adquirem os seus reconhecimentos sobre o mundo e do mundo, através de um confronto ativo com esse mundo. As crianças procuram se sentir bem com os objetivos desse mundo, segundo as suas experiências corporais e dos sentidos.

Sobre isso, escreve Maraun (s.d., p. 38): "Assim como o reconhecimento tem o seu início na experiência, assim começa a experiência com os seus próprios atos e nela está implícita uma dimensão de corpo e de sentidos." A criança percebe o mundo, muito menos através das suas capacidades mentais – pensamento e imaginação. Muito mais acontece através dos seus sentidos, do seu corpo, das suas ações de movimento. Scherler (1976) diferencia entre seis significados, aqueles que levam à criança a adaptar o mundo de acordo com o seu movimento. Enquanto as crianças se movimentam, elas podem fazer as seguintes experiências de significados de movimento:

1. Explorar (significado de exploração).
2. Configurar (significado produtivo).
3. Fazer-se entender (significado comunicativo).
4. Comparar (significado comparativo) ou experienciar a si mesmo através do expressar-se (significado expressivo) e esforçar-se (significado adaptativo).

Movimentar-se transmite experiências em, pelo menos, três áreas:

1. Através do explorar e de configurar é possível adquirir experiências com o material por meio do movimento.
2. Através do "se fazer entender" e de comparar é possível fazer experiências sociais por meio do contato com outras pessoas.
3. Através do expressar-se e do esforçar-se, é possível fazer experiências corporais, por meio de um confronto direto com o seu próprio corpo através do movimento.

Uma escola orientada para crianças deve oferecer aos alunos, no verdadeiro sentido da palavra, espaço para o movimento e para os jogos,



para que eles possam fazer esses tipos de experiências. Uma justificativa teórica para esse entendimento de aprendizagem antropológica encontramos na fenomenologia antropológica. Sob o ângulo fenomenológico, através do movimentar-se se realiza a unidade *serhumano-mundo*, mesmo sabendo, como escreve Merleau-Ponty (1966), que a corporeidade designa o modo de *ser-no-mundo*. Essa dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humanos não pode se desligar do processo de reconhecimento, isto significa: as experiências e a interpretação dos sentidos, a valorização e a ação, formam um contexto funcional que só pode ser interpretado de maneira cognitiva com o tempo. Essa dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humano se encontra também no conceito fenomenológico do "corpo". Merleau-Ponty (1966) designa com isso uma "vida consciente sem reflexão", um "sujeito natural", que experiencia as coisas do seu contexto em ação e, ao mesmo tempo, transcende-as para uma perspectiva.

Helbig (1991, p. 10) conecta a essa área de experiência pré-científica à sua "própria dignidade de sentido". Dignidade essa que, sem prejuízo à sua provisoriedade, contém também interpretações infantis do mundo, mesmo porque, nela se apresentam experiências que já foram perdidas no mundo dos adultos. Laging (1999) e Hildebrandt-Stramm (1999) chamaram atenção na pedagogia do movimento, de como a educação e a formação acontecem, muito mais do que se pensava, no sentido corporal. Laging (1999, p. 412) escreve ainda: "Um repensar da escola se torna indispensável. É necessário relacionar-se com os conhecimentos baseados no corpo já presentes, e integrá-los num processo construtivo que visa à reconstrução da escola." Resumindo se pode insistir dizendo: uma cultura escolar em movimento que leva em conta o fato antropológico, reconhece que a criança faz as experiências de si mesmo e do mundo, primeiramente, através de um confronto com o seu meio ambiente, por meio do corpo, da praticidade e dos sentidos. Ela defende a idéia de que uma aula deve se desenvolver a partir dos sentidos abertos ao mundo e pronto à aprendizagem das crianças. Baseado nisso, se começa com as formas de aprendizagem ilustrativas e simbólicas. No nível teórico, ela parte do princípio da unidade do corpo e do espírito, do sujeito e do objeto, do ser humano e do mundo.

## Cultura escolar em movimento e o nível da organização cultural

Numa tomada de revisão da literatura atual sobre a pedagogia e o desenvolvimento escolar, se torna claro que não é mais suficiente para professores da educação física somente saber *ministrar aula*. As mudanças cotidianas no trabalho escolar exigem qualificações como organizar, aconselhar, cooperar, inovar e avaliar. Essas qualificações são classificadas na pedagogia escolar dentro do conceito da cultura da organização, que tem a ver com a organização social interna da escola. A tarefa do corpo docente de educação física não se relaciona, somente, nas atividades no ensino na sala de aula, no ginásio de esportes, no campo de esportes ou na piscina. O desenvolvimento e a organização de situações de aconselhamento de colegas é um dos aspectos mais importantes na cultura de organização. (KRETSCHMER, 2000, p. 22-23).

52 Outro aspecto importante se caracteriza pela necessidade de criar formas de cooperação entre colegas. Isso diz respeito à cooperação entre os professores de educação física e, também, à cooperação desses com os docentes de outras disciplinas e de outras áreas de aprendizagem. Os professores de educação física devem se esforçar para vencer o seu isolamento, causado, muitas vezes, por eles mesmos, e procurar uma participação ativa num consenso abrangente de educação. Segundo a nossa experiência, dever-se-ia unir a capacidade de inovação com as competências de avaliação. O desenvolvimento de uma cultura escolar em movimento ou parte dela já é uma inovação. Muito freqüentemente, constatam-se a deficiência e as carências no comportamento motor e na concentração das crianças etc., obrigando-as a desistir do "caminho habitual" e a experimentar "coisas novas".

A condição para isso é descrever a atual situação e determinar o problema que deve ser modificado. Além do mais, deve-se documentar os processos de investigação, através de métodos adequados de seleção e de análise dos dados. Esses tipos de processos autônomos de avaliação se baseiam no conceito teórico da pesquisa ação.



## Reflexões finais

Com base na nossa compreensão, uma escola móvel é aquela que reflete, conscientemente, o processo de desenvolvimento de uma cultura escolar e que, dentro do possível, o controla e o guia com as suas próprias forças. A sua compreensão de formação parte de dois princípios superiores: em primeiro lugar, ela se esforça por uma cultura de aprendizagem e de educação, que permite às crianças e aos jovens refletir a realidade de maneira produtiva, apoiando, assim, o processo de desenvolvimento na tentativa de uma autogênese e de uma autoformação criativa, respeitando os seus desejos. Em segundo lugar, ela está convicta de que esse processo só terá êxito, quanto mais a cultura de ensino e de aprendizagem for caracterizada por diferentes maneiras corporais de abertura ao mundo e à transmissão de conhecimentos. Um tipo dessa cultura escolar seria o contraste dos programas escolares, em que os mais variados eventos estão orientados a um aumento do aproveitamento, baseados nos mais variados indicadores, medidos através de testes e adicionados, posteriormente, ao aproveitamento geral. Esse modo subordinado de intermediar movimento, no contexto das discussões sobre um conceito de uma escola móvel, não se presta para o alcance de decisões autônomas para com o corpo e para o alcance de uma biografia do movimento.

53

## Referências

ASCHEBROCK, H. Tägliche Bewegungszeiten im Unterricht im Kontext eines bewegungsfreudigen Schulprofils. In: SCHMIDT, W. (Hg.). **Kindheit und Sport**: gestern und heute. Hamburg: Vgl. Grupe, 1996.

BAGUV KOTTMANN, L. Baguv; KÜPPER, D.; PACK, R. P. **Bewegungsfreudige Schule**. Band I: Grundlagen Münster, 1997.

BALZ, E.; NEUMANN, P. Erziehender Sportunterricht. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues taschenbuch des sportunterrichts**. Hohengehren: *Schneider Hohengehren*, 1999.

BILDUNGSKOMMISSION, Nordrhein R. Westfalen. **Zukunft der Bildung**: Schule der Zukunft. Berlin: Kritisches, 1995.

DUNCKER, L. Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen selbstverständnis der schule. **Pädagogische Welt**, v. 49, n. 10, p. 442-445, 1995.



FAUSER, P. Nachdenken über pädagogische Kultur. Für Andreas Flitner. **Die Deutsche Schule**, v. 81, n. 1, p. 5–25, 1989. Disponível em: <<http://www.schloem-home.de>>. Acesso em: 09 ago. 2002.

FAUSER, P.; MACK, W. Praktisches Lernen. Erfahrungen aus eigenem Tun. In: HAARMANN, D. (Hg.). **Handbuch grundschule**. Weinheim: Basel, 1993. (Bd. 2.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNKE, J. **Sportunterricht als körpererfahrung**. Reinbek, 1983.

FUNKE-WIENEKE, J.; HINSCHING, J. Bewegung und Sport in der Schulkultur: sportpädagogische reflexionen und gestaltete praxis. In: ZEUNER, A.; SENF, G. HOFMANN, S. (Hg.). **Sport unterrichten**. Sankt Augustin: 1995.

FUNKE-WIENEKE, J. Erziehen im sportunterricht. **Sportpädagogik**, Friedrich Verlag, v. 23, n. 4, p. 13–21, 1999.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPE/UFSM). **Visão didática da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HELBIG, P. Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung. **Grundschule**, v. 23, n. 5, p. 8–11, 1991.

54 HENTIG, V. H. **Die menschen stärken, die Sachen klären**. Stuttgart 1985.

\_\_\_\_\_. **Die schule neu denken**. München: Wien, 1993.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT, R. Bewegungsraum Grundschule. **Sportunterricht**, v. 45, n. 12, p. 508–514, 1996.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Bewegte Schulkultur**: Schulentwicklung. **Bewegung**. Butzbach: Griedel, 1999.

HOLTAPPELS, H. G. (Hg.). **Entwicklung von schulkultur**. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Berlin: Neuwied, Kriftel, 1995.

KIPER, H. Grundschulpädagogik hat die nase vorn. Ausdifferenzierung – Etablierung – Impulse. **Päd. Extra**, v. 23, n. 3, p. 34–38, 1995.

KLAFKI, W. Wem nützt eine solche Versuchsschule? Laborschulpädagogik und das Regelschulwesen. In: THURN, S.; TILLMANN, K. J. (Hg.). **Unsere schule ist ein haus des lernens**. Reinbek, 1997. p. 316–330.



KLUPSCH-SAHLMANN, R. Bewegte Schule. **Sportpädagogik**, v. 19, n. 6, p. 14–22, 1995.

KLUPSCH-SAHLMANN, R. (Hg.). **Mehr bewegung in der grundschule**. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer. Berlin, 1999.

KRETSCHMER, G. Bewegungserziehung in der Grundschule. **Bewegungserziehung**, v. 54, n. 1, p. 19–23, 2000.

LAGING, R. Bewegung in der schule. **Die grundschulzeitschrift**, v. 7, n. 70, p. 8–16, 1993.

\_\_\_\_\_. Schulsport als bewegte Schulkultur. **Sportpädagogik**, Friedrich Verlag, v. 22, n. 1, p. 62–65, 1997.

\_\_\_\_\_. Schule als Bewegungsraum: Bewegte Schule. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues taschenbuch des sportunterrichts**. Hohengehren, 1999. p. 397–419.

\_\_\_\_\_. Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule. In: LAGING, R.; SCHILLACK, G. **Die schule kommt in bewegung. Konzepte, untersuchungen und praktische beispiele zur bewegten schule**. Hohengehren, 2000. p. 2–38.

LANDAU, G. Das mobile Klassenzimmer. In: LAGING, R.; SCHILLACK, G. (Hg.). **Die schule kommt in bewegung**. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule. Hohengehren, 2000. p. 110–116.

MARAUN, H. K. Erfahrung als didaktische Kategorie. **Sonderheft sportpädagogik: Annäherungen, Versuche, Betrachtungen**. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. O.J., 26–31.

MERLEAU-PONTY, M. **Phänomenologie der Wahrnehmung**. Berlin: 1966.

MIEDZINSKI, K. **Die Bewegungsbaustelle**. Dortmund: 1983.

NIEDERSÄCHSISCHES, Kultusministerium. (Hg.). **Bewegte Schule**. O.J.,. 1995.

POLZIN, M. (Hg.). **Bewegung, spiel und sport in der Grundschule**. Frankfurt: Main, 1992.

RAUSCHENBERGER, H. Zur Metamorphose des Praktischen in der Schule. **Neue Sammlung**, v. 33, n. 2, p. 229–240, 1993.

ROLFF, H. G. Autonomie von Schule: Dezentrale Entwicklung und zentrale Steuerung. In: MELZER, W.; SANDFUCHS, U. (Hg.). **Schulreformen in der Mitte der 90er Jahre**. Opladen, 1996. p. 209–227.

RUMPF, H. Schule der Körperlosigkeit. **Neue Sammlung**, n. 20, p. 452–463, 1980.



SCHERLER, K. Bewegung und Spiel in der Eingangsstufe. **Die Grundschule**, v. 8, n. 1, p. 28–34, 1976.

WERTHEIMER, M. **Produktives Denken**. New York und London: 1964.

ZIMMER, R. Bewegung, Spiel und Sport – Fachspezifische und fächerübergreifende lern – und erfahrungsmöglichkeiten. In: HAARMANN, D. (Hg.). **Handbuch Grundschule**. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim und Basel, 1993. p. 315–327. (Bd. 2).

\_\_\_\_\_. Den Körper als Verbündeten gewinnen. **Grundschule**, v.28, n. 10, p. 9–11, 1996.

\_\_\_\_\_. Elementare Bewegungserfahrungen – Psychomotorik. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hg.). **Neues Taschenbuch des Sportunterrichts**. Band 2. Baltmannsweiler, 1999. p. 59–77.

ZUR LIPPE, R. **Sinnenbewußtsein**. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek, 1987.

Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann  
Institut für Sportwissenschaft | Universität Braunschweig | Alemanha  
E-mail | hildebrandt-stramann@t-online.de

Profa. Dra. Vera L uza Uchôa Lins  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
E-mail | veraluza@yahoo.com.br

Recebido 23 abr. 2007  
Aceito 12 dez. 2007



# As noções de empregabilidade e competência no contexto da reforma da educação profissional no Brasil na década de 1990

Employment notions and competence in the professional education reform in Brazil in the 1990's

Francisco José Lima Sales  
Universidade Federal do Maranhão

## Resumo

Este artigo discute como as noções de empregabilidade e competência foram instituídas como lógica de regulação das relações de trabalho e da formação dos trabalhadores, a partir da década de 1980, como resposta à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora da força de trabalho. Mostra a influência que tais noções exerceram sobre as reformas da educação básica e profissional, na década de 1990, bem como as implicações de ambas na política de educação profissional no país. Conclui que tais noções expressariam uma modificação discursiva visando justificar o desemprego, bem como que a adoção de políticas de educação profissional, fundadas em tais noções, não seria suficiente para reduzir a vulnerabilidade ao desemprego, contribuindo, assim, para o aumento ou geração de renda dos beneficiários das ações de educação profissional.

Palavras-chaves: Empregabilidade. Competência. Educação profissional.

## Abstract

The article describes the employment and competence notion established as reasoning of work's relation norms and workers formation during the 1980's as an answer to the work and school crisis. Those notions influenced and compromised the basic and professional education reforms, as well as the professional education policy in the 1990's. The article concludes that those notions would indicate a discursive modification which would endorse unemployment and the admission of professional education policies would not be enough to reduce the vulnerability to unemployment which would contribute to the increase or production of revenue of the beneficiaries of the professional education's actions.

Keywords: Employment. Competence. Professional education.

## Introdução

Embora o processo de reestruturação capitalista tenha redundado na diminuição quantitativa da força de trabalho estável, na alteração da composição e da qualidade do emprego, revelando o desenvolvimento de uma infinidade de condições heterogêneas de trabalho, foi também disseminada a idéia de que tal processo exigiria o emprego de uma força de trabalho mais escolarizada/qualificada. A difusão dessa concepção reforçou as iniciativas de promoção de programas e reformas do ensino, uma vez que a educação teria adquirido uma centralidade no novo modelo de produção capitalista. A educação básica e a profissional foram então apresentadas como condição não só para a adoção de novas tecnologias, mas também como possibilidades reais de enfrentamento do desemprego.

Os beneficiários das políticas educacionais, de educação básica e profissional, seriam então preparados para mover-se num mundo que exigiria maior capacitação e habilidades para o trabalho, uma vez que o simples domínio de habilidades motoras para o exercício de tarefas mecânicas e repetitivas teria se mostrado insuficiente para a obtenção e manutenção do emprego. Nesse "novo mundo", o domínio de conhecimentos repassados pela escolarização básica, aliado à posse de novas competências, foi elevado à condição de atributo imprescindível para uma qualificação profissional mais sólida, capaz de garantir a empregabilidade dos trabalhadores, inclusive, daqueles que nunca tiveram a oportunidade de inserção no mercado formal.

A forma como foram utilizadas as noções de empregabilidade e competência, ou melhor, a função ideológica desempenhada por elas, legitimou as políticas de seleção das empresas que transferiram aos trabalhadores a responsabilidade pela sua demissão ou não contratação. Um trabalhador não empregável seria um trabalhador não formado para o emprego, não competente. O acesso ao emprego passou a depender da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e micro-econômicas seriam decisivos para a situação individual dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, o presente artigo discorrerá sobre as implicações que as noções de empregabilidade e competência tiveram sobre a qualificação profissional, na medida em que ambas se constituíram em condicionantes importantes das reformas da educação básica e profissional no país.



## Mudanças no trabalho e as novas exigências de qualificação

### *Empregabilidade e educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*

A noção de empregabilidade manifestou-se inicialmente em um contexto econômico marcado pela eliminação de postos de trabalho e pelo aumento da competição entre os trabalhadores, ao mesmo tempo em que exigiu competência técnica e científica para a força de trabalho se ajustar ao mercado de trabalho. Esse termo, ao apresentar contornos pouco delineados, assumiu vários sentidos. Segundo Hirata (1994), ele diria respeito à passagem de uma situação de desemprego para a de emprego, isto é, seria formalizado como probabilidade de saída do desemprego, ou capacidade de obter um emprego. No Brasil, sob a ótica da política nacional de educação profissional, a empregabilidade deveria ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, especialmente, de se manter em um mercado de trabalho em constante modificação.

Para Gentili (1999), a empregabilidade deveria ser compreendida a partir de duas dimensões distintas, que, na maioria das vezes, se confundem. A primeira seria a que concebe a empregabilidade a partir do significado assumido em relação aos processos de reestruturação produtiva, as mudanças no mercado de trabalho, as políticas de educação profissional, as mudanças nos modelos de qualificação e a articulação de todos esses processos com as políticas educacionais de caráter propedêutico e as exigências formuladas à escola. A segunda concebe essa noção como um dos princípios orientadores do processo de reestruturação moral e cultural que caracterizam o contexto de hegemonia neoliberal.

A primeira dimensão diz respeito ao plano das relações objetivas, isto é, a representação que assumiu a empregabilidade nos processos contemporâneos de transformação da base material capitalista. A segunda, aos significados produzidos quando ela se tornou um mecanismo eficiente de enquadramento da consciência, ou seja, um mecanismo ideológico que objetivou a produção de um consentimento entre os trabalhadores. Nessa dimensão, a noção de empregabilidade

[...] se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções)



dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também 'a' referência norteadora, o 'dever ser' dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais. (GENTILI, 1999, p. 85, grifos do autor).

Tal aspecto, que ganhou espaço e centralidade a partir da década de 1990, foi estabelecido como elemento central de uma série de ações governamentais, como a redução dos encargos patronais, a flexibilização do trabalho e a educação profissional, destinadas a diminuir os riscos sociais do desemprego e a dinamizar o mercado de trabalho, podendo, ainda, aparecer vinculada a uma ou, mesmo de forma articulada, às três ações referidas.

Na segunda dimensão, o uso do termo como mecanismo ideológico desempenhou uma importante função simbólica na demonstração do caráter limitado e quase irrealizável da escola como mecanismo de integração de todos os indivíduos no mundo econômico. O crescimento do desemprego e a falta de estratégias para combatê-lo exigiram, então, a criação de ideologias justificadoras dos males do sistema capitalista, embora o desemprego não possa ser visto como uma idiosincrasia da atual fase do capitalismo. A empregabilidade, como uma das ideologias justificadoras do desemprego, apareceu como mecanismo que tentou isentar o capital e o Estado da responsabilidade pela promoção de medidas que garantissem a inserção da população trabalhadora no mercado de trabalho, em função do crescimento econômico combinado com redução de empregos.

Com o arrefecimento dos ímpetos de contestação dos trabalhadores em função da cultura do medo de demissão, foi fácil reproduzir o entendimento de que o fenômeno do desemprego seria de natureza voluntária e individual, decorrente do *déficit* de qualificação, ou seja, seria o fato da força de trabalho não estar suficientemente qualificada o motivo para não conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Desse modo, o indivíduo que, porventura, ficasse desempregado terminava sendo identificado como incapaz de adaptar-se às transformações no campo do trabalho.

Ao responsabilizar os indivíduos pelo desemprego, os ideólogos da empregabilidade justificaram a crise do emprego ao relacioná-la a insuficiente qualificação dos trabalhadores, que não acompanhariam as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Com a incorporação de novas tecnologias



e formas de gestão do trabalho e da produção que objetivaram uma maior produtividade, qualidade e racionalização de custos, se ampliou o requerimento relativo às qualificações dos trabalhadores. O elemento essencial que poderia possibilitar a superação do desemprego seria a posse pelos trabalhadores de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses do capital.

No que se refere, particularmente, à educação profissional, uma vez que a sua função seria apenas de oferecer ao trabalhador as competências necessárias para o exercício do trabalho, ainda que ela não fosse capaz de assegurar emprego, mas tão somente tornar os trabalhadores empregáveis, as ações referentes a essa modalidade de ensino seriam essenciais para a empregabilidade. Sob a ótica de tal noção, se generalizou um modelo de formação baseado no enfoque das competências profissionais. Tal enfoque se caracteriza por mudanças contínuas e por ser portadora de capacidade de flexibilidade, de cognitividade, de polivalência, de abstração e de trabalho em equipe, aproximando concepção e execução da produção nos processos de trabalho.

Uma vez que a empregabilidade deixou de ser resultado das ações governamentais, ou melhor, que a política de emprego deixou de ser dever do Estado, passando a ser responsabilidade individual, haveria um reforço da tendência à informalização e à precarização das relações de trabalho, já que ao poder público caberia apenas ofertar cursos de educação profissional *strictu sensu*, para os trabalhadores competirem com igualdade de condições no mercado de trabalho, sendo que a frustração de qualquer tentativa de inserção no mercado formal de trabalho deveria ser imputada, não às condições desfavoráveis impostas pelo modelo de acumulação, mas à incapacidade individual dos trabalhadores.

Destaque-se, também, que o papel anteriormente exercido pela Teoria do Capital Humano estaria sendo desempenhado pela empregabilidade, uma vez que ela instituiu um novo discurso sobre o trabalho, a educação e o emprego. Todavia, a diferença entre uma e outra derivaria do que Gentili (1998) nomeou de desintegração da promessa integradora, isto é, da crise do caráter integrador anteriormente atribuído à escola.

Embora a tese da empregabilidade se aproxime da concepção individualista da Teoria do Capital Humano, ela se diferenciou na medida em

que eliminou o vínculo entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social, que caracterizava essa teoria. A partir disso, uma maior inversão no capital humano individual ampliaria as possibilidades de empregabilidade do indivíduo. Ela, entretanto, não significaria o acesso direto ao posto de trabalho, mas tão somente, tornar empregáveis aqueles contemplados pela educação profissional, provendo-os com as competências exigidas pela nova dinâmica do mercado de trabalho. Mercado, no qual, o emprego formal estaria perdendo espaço, sendo substituído por ocupações precárias, geralmente identificadas com a informalidade.

Uma vez que a empregabilidade seria condicionada pelo êxito ou insucesso individual e ao reconhecer que a promessa integradora não determinaria, de forma direta, a inserção no mercado de trabalho, Gentili (1998, p. 89) observa que a desintegração dessa promessa “[...] implicou a construção de uma nova esperança, só que, desta vez, muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a *empregabilidade*.”

62 A ênfase nessa noção se justificaria em função do fim da relação direta entre desenvolvimento econômico e inserção no mercado de trabalho, isto é, do progresso econômico não estar mais subordinado a uma maior incorporação da população economicamente ativa à vida produtiva. Assim, a garantia de emprego formal diluiu-se diante da nova promessa integradora, a empregabilidade, que se tornou a única alternativa capaz de possibilitar a inserção, no mercado de trabalho, cada vez mais limitado, pois a concepção do emprego, como esfera de direito, passou a ser pensada como uma esfera de possibilidade.

No entanto, embora o debate central tendesse a mover-se em torno da noção de empregabilidade, o de competência também foi parte importante dessa discussão, contida nos documentos do Governo Federal. Na ótica capitalista, tais noções se traduziriam em atributos insubstituíveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho, na medida em que se constituiriam num dos eixos orientadores das políticas governamentais de educação profissional.

Para Oliveira (2003), isso seria possível porque a empregabilidade carregaria a idéia de um possível movimento (tornar-se empregado) e a



competência instituiria condicionantes para que ela pudesse se realizar, isto é, a possibilidade de se tornar empregado não decorreria apenas das qualificações disponíveis pelo sujeito; mas das competências que interessam ao capital. Assim, uma vez que somente a competência empregatícia flexível, da era do fim dos empregos, seria capaz de assegurar o sucesso no mundo das frágeis relações de trabalho, a seguir ela será objeto de análise que permitirá vislumbrar o seu real significado.

### *A noção de competência na educação profissional*

A escolha da noção de competência tornou possível ao capital impor um perfil de trabalhador segundo seu desejo, pois ela se relacionava diretamente com o uso, o controle, a formação e a avaliação do desempenho da força de trabalho frente às exigências postas pela acumulação flexível. A tendência dessa noção de se tornar hegemônica só foi possível graças ao contexto de crise da sociedade do trabalho assalariado e do trabalho prescrito, do declínio do poder de barganha dos sindicatos e dos partidos políticos vinculados aos interesses históricos da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a noção de competências substituiu o antigo modelo de qualificação na medida em que esse último ligava-se à escolarização e a sua conformidade no trabalho assalariado, no qual o *status* social e profissional achava-se vinculado aos salários e ao respeito simbólico conferido a longas carreiras profissionais. Para Alves (2002), no quadro de crise da sociedade do trabalho assalariado, a nova abordagem expressaria uma profunda modificação na organização do trabalho e nas relações sociais de produção, uma vez que a noção de competências possibilitaria o desenvolvimento de uma capacidade de diagnóstico e intervenção em tempo real, com a aquisição de todo um *background* de conhecimentos, tácitos ou formais, habilitando os trabalhadores a fazer diagnósticos, propor soluções e tomar decisões cada vez mais rápidas, ou melhor, o referido paradigma teria, como fundamento, a própria produção flexível.

Deluiz (2001) observa que o capital, ao adotar a noção de competências profissional, almejava uma força de trabalho capaz de lidar com as mudanças no processo produtivo, articulando e mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações de imprevisibilidade. Desse



modo, a exigência de flexibilidade do trabalhador, que possibilitaria a mobilidade de funções (polivalência) no chão de fábrica, transformou a posse de competências, na única alternativa capaz de garantir a empregabilidade dos trabalhadores.

Diante disso, se objetivou com a implantação da noção de competência não somente adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo e unificar o sistema de qualificação profissional, mas fundamentalmente, possibilitar uma maior flexibilidade do mercado de trabalho por meio da noção de empregabilidade, na medida em que o próprio indivíduo passaria a ser responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, por meio da atualização das suas competências.

Quanto aos parâmetros que identificariam as competências apropriadas a cada função, o capital tratou de estabelecê-las, a partir das estratégias traçadas pelas empresas que se basearam, preferencialmente, na racionalização e diminuição de custos e no aumento da produtividade e qualidade das mercadorias e serviços.

No estágio atual do capitalismo flexível, a lógica das competências, ao tentar dominar o mundo do trabalho, o fez tanto por meio da apropriação do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, como também pela permanente busca da ampliação e atualização do cabedal de competências. Além disso, o capital também intentou fazer com que os trabalhadores renunciassem aos seus interesses históricos em favor dos interesses dos capitalistas. Esse último objetivo, para se concretizar, se valeria da conjuntura de desemprego e de instabilidade do mercado de trabalho, que possibilitaria a imposição das condições de trabalho. Ao colocar a representação sindical à margem das negociações, favoreceu a cooptação e a quebra da resistência operária.

Na lógica das competências, os trabalhadores são responsabilizados individualmente pela sua situação de desemprego e pela busca de sua empregabilidade, condição em que o trabalhador, para se inserir ou permanecer empregado, depende da posse de saberes adequados à competição pelas ocupações e empregos disponíveis. Entretanto, a escolha dessa lógica se deu de forma contraditória. Por um lado, teoricamente, o modelo apresentaria como positividade o caráter mais intelectualizado do trabalho,



que, ao se tornar menos prescritivo, exigiria o domínio de competências que poderiam pressupor habilidades cognitivas mais amplas e que iriam além da simples dimensão técnica, demandando também novas exigências de qualificação e elevação da escolaridade. Outros aspectos que se revelariam positivos seriam a valorização dos saberes em ação, o respeito a inteligência prática dos trabalhadores, que independeriam da posse de títulos ou diplomas; a utilização da mobilidade entre processos e equipamentos diferentes que poderia tornar o trabalhador multiquificado; e a valorização do trabalho em equipe, que poderia permitir maior comunicação, participação, autonomia, execução e controle dos processos produtivos pelo coletivo de trabalhadores. Daí a necessidade do desenvolvimento de habilidades pela força de trabalho.

A negatividade do modelo aparece na intensificação do trabalho e na desprofissionalização, conseqüência direta de uma polivalência estreita, decorrente da reorganização das tarefas pela supressão dos postos de trabalho ou pela diminuição do número de trabalhadores por meio das demissões. A gestão das competências, além de manter os saberes dos trabalhadores nos estritos limites da empregabilidade, promoveu a ruptura da sua filiação social, posto que as relações que se estabelecessem no trabalho não se dariam mais por meio da mediação sindical, mas exclusivamente entre capital e o trabalhador individualmente. Em síntese, segundo Dubar tal noção

[...] corresponderia a uma concepção de relações de trabalho e organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma 'mobilização' pessoal (*commitment*) contra marcas de reconhecimento (inclusive, salariais), a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com freqüência sua escolha, lançando mão do filtro do diploma escolar e de referências 'cognitivas' (resolução de problemas, tipos de saberes) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo de qualificação, que implica a negociação coletiva, o de competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica, e não de um face a face entre um indivíduo provido de 'competências', a priori, e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em 'desempenho' mais ou menos suscetível de ser medido. (DUBAR, 1998, p. 98).

Nesse sentido, a seguir será empreendido um esforço de problematizar o processo de surgimento da noção de competência, destacando a sua configuração, bem como os princípios que constituíram a fonte de inspiração dessa noção, a sua coerência interna, além da sua consistência e adequação em face da realidade que pretendeu modificar.

### *A funcionalidade da noção de competência para a empregabilidade*

Em substituição à antiga abordagem de educação profissional, funcional ao modelo taylorista-fordista, que partia da análise do posto de trabalho, isto é, que levava em consideração, apenas, as prescrições atribuídas ao posto de trabalho, nada dizendo sobre as competências do trabalhador; novos referenciais foram adotados visando atualizar tal abordagem. Segundo Zarifian (1998), os novos referenciais aplicados pelas empresas francesas diziam respeito (I) à consideração do trabalho em equipe, isto é, o novo referencial não se referia mais ao posto individual do trabalho, mas sim, à atividade global do trabalho em equipe; e (II) à introdução de critérios de responsabilidade e autonomia dos trabalhadores.

A manifestação do problema da competência, na França, por exemplo, se deveu à crise do modelo de prescrição que já não correspondia ao novo modelo flexível de produção. Ela se manifestou, inicialmente, nas empresas que buscavam uma saída para a crise econômica, que adotaram estratégias de flexibilidade industrial tentando elevar a produtividade, a qualidade e a diversidade dos seus produtos, tendo, como conseqüências diretas, tanto o aumento expressivo da complexidade do trabalho quanto a predominância da confrontação aos eventos sobre o respeito às normas prescritas rotineiramente.

Embora a noção de competência fosse, inicialmente, utilizada no singular, a sua objetivação na ação prática no trabalho ao lançar mão de mais de um aspecto, que seriam o assumir responsabilidades e o desenvolvimento da atitude reflexiva sobre o trabalho, poderia induzir o seu uso no plural. O primeiro deles diz respeito à competência como atitude social, pois o trabalhador assumiria responsabilidades em face das situações produtivas. Assumir responsabilidades, pois, significaria que o trabalhador além de mobilizar sua



inteligência e subjetividade, assumiria riscos. Dada a inviabilidade de suas prescrições, ela deveria vir do próprio trabalhador. Nesse sentido, Zarifian (1998) observa que a competência entendida como o assumir responsabilidade seria antes uma atitude social do que um conjunto de conhecimentos profissionais. Isso porque antes de ser um problema de formação seria um problema de organização do trabalho, de repartição de poderes e de funcionamento social.

No segundo aspecto, a competência como o exercício sistemático de reflexão no trabalho significa que o trabalhador questionaria freqüentemente a sua forma de trabalhar e os conhecimentos que utilizaria. Isso se tornaria mais necessário quanto mais a situação profissional evoluísse e os eventos se tornassem mais freqüentes e numerosos. Como também não poderia ser prescrito, seria igualmente uma escolha do trabalhador, o que não impediria de ser progressivamente adquirido e acompanhado pela supervisão.

Para que ocorresse a mudança da forma de aprendizagem profissional seria preciso a ligação entre dois tempos: um ligado à organização; e outro, à formação. O de organização deveria propiciar a confrontação com situações reais ocorridas no espaço laboral, com o cuidado de capitalizar as aquisições da situação de confrontação. Isso significaria que a confrontação deveria ser vista como o distanciamento necessário, mas em ligação direta com os eventos vivenciados pelo trabalhador. Para isso ocorrer, seria preciso que a organização e a gestão da empresa estruturassem e reconhecessem a produção de competências.

Nas empresas onde se verificou a adoção de um programa completo de gestão das competências, os trabalhadores apresentaram três grandes domínios de competências: (I) técnicas, relacionadas ao domínio de processos e dos equipamentos (manutenção); (II) de gestão, referentes à organização da qualidade e à dos fluxos (planejamento e seqüência da produção); e (III) de organização, concentrada em dois domínios: o da comunicação e o da iniciativa/autonomia. Por sua vez, esses domínios poderiam ser associados de formas diferentes: justapostos ou integrados. Uma forma seria a adotada pela maioria das empresas francesas que optariam pelos ofícios completos, compostos por eixos de competência nos quais estão inseridos, embora não separados, mas justapostos, às competências técnicas, de gestão e de organização. Cada trabalhador poderia progredir, no sentido do ofício completo,

sobre cada um dos eixos. A outra seria a integração das competências de organização com as técnicas e de gestão.

O segundo tempo – o de formação – seria realizado sob a forma de estágios, tendo, como objetivo, propiciar aos trabalhadores o confronto tanto com novas situações profissionais, como tentar fazê-los reexaminar e questionar sua atuação anterior. Os estágios possibilitariam a transmissão de conhecimentos gerais e técnicos (típicos da formação clássica), mas objetivariam, além da aquisição de conhecimentos, o reconhecimento dessa aquisição. Todavia, o essencial seria o modo como o conhecimento seria apropriado e mobilizado, para que os trabalhadores pudessem resolver, de forma autônoma e responsável, situações profissionais não previstas.

Não obstante a gestão das competências fosse uma realidade na França, Zarifian (1998) observa que somente uma minoria de empresas industriais se engajou na sua aplicação, indicando que, muitas vezes, esse tipo de gestão foi utilizado de forma incompleta, caracterizando mais uma espécie de combinação, bastante instável, entre qualificação do emprego (educação profissional) e gestão da competência.

68

Como visto anteriormente, a utilização da noção de competência, oriunda do discurso empresarial, ocorre, inicialmente, num contexto bem definido, mais precisamente na França, e é retomada, em seguida, por economistas e sociólogos. Antes relacionado a experimentações no âmbito da educação profissional do que no propriamente escolar, a noção, apesar de bastante imprecisa, surge como meio para identificar os conhecimentos que os trabalhadores produziam ao longo da sua vida laboral, ligando os mais diversos saberes (formais, tácitos e experiências), associada, aos novos modelos de produção e gerenciamento e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

No continente europeu, o enfoque das competências se generalizou a partir da década de 1980, quando se processou a reformulação dos sistemas nacionais de educação profissional e educação geral, objetivando a adequação desses sistemas às exigências da nova divisão internacional do trabalho. Nos países latino-americanos, como o Brasil, a aplicação da noção de competência ocorreu no bojo das reformas estruturais do Estado, dentre elas, a reforma educacional. Tais reformas foram derivadas da aplicação



dos programas de ajuste macroeconômico pelos países da América Latina ao longo dos anos 1990, que visavam superar o crescimento inflacionário e a estagnação econômica e retomar o crescimento interrompido pela crise da dívida na década de 1980.

Kuenzer (2001) observa que a introdução da discussão sobre a noção de competência no âmbito da escola francesa ocorreu a partir do esforço do Partido Socialista em implementar sua política educacional, tendo, como objetivo, redefinir não só os conteúdos de ensino, mas também as formas de elaboração de projetos e reformas, de modo que tais medidas possibilitassem a avaliação dos aprendizados e das formas de aprender dos mais pobres, evitando a seletividade com base na origem de classe. Embora se reconhecesse que a noção de competência se aplicava antes à educação profissional, a autora mostra que essa noção encontrou um campo fértil na escola francesa, em função da discussão anterior promovida pelos processos avaliativos.

No Brasil, essa noção sequer fazia parte dos debates sobre a escola. A sua introdução se deu via educação escolar, mesmo estando claro que os estudos desenvolvidos sobre o novo paradigma se dariam, ainda que de forma não conclusiva, apenas no âmbito da educação profissional. Os

[...] próprios textos do MEC/SEMTEC usados nos debates sobre ensino médio reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo, a proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos. (KUENZER, 2001, p. 17).

Posto isso, a seguir será analisada a forma como as noções de empregabilidade e competência orientaram as reformas da educação básica e profissional na década de 1990, em especial dessa última, pois a sua influência sobre o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), e, posteriormente, sobre a sua regulamentação (Decreto 2.208/1997), possibilitou a adaptação do arcabouço jurídico-legal da educação brasileira ao discurso da nova pedagogia do capital, construído a partir das mudanças ocorridas no mundo produtivo. Para esse discurso, o

educando deveria se transformar num eterno aprendiz, preparado para se adaptar, com rapidez e flexibilidade, às novas condições sociais, econômicas, tecnológicas e científicas da sociedade capitalista contemporânea.

### *A influência das noções de competência e empregabilidade na reforma da educação profissional na década de 1990*

A adoção de novos padrões de produção industrial no Brasil, ainda que de forma lenta e localizando-se em alguns ramos e setores da indústria na região sudeste do país, bem como o fato de 90,0% da população economicamente ativa, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001), não possuir nem mesmo o Ensino Fundamental completo, entre esses um grande número de analfabetos, mudou o foco da educação profissional, impondo a necessidade de se reformar essa modalidade de ensino. O reduzido nível de escolaridade, inferior a oito anos de estudo, teria enorme influência sobre a produtividade dos trabalhadores, sendo uma das causas principais para justificar desperdícios, os prejuízos e a falta de competitividade das empresas brasileiras no mercado internacional.

Destaque-se, também, que, excetuando uma diminuta parcela da população economicamente ativa, que estudou e formou-se em escolas técnicas das redes pública e privada, a maior parte da força de trabalho especializada recebeu formação para o exercício de alguma ocupação no próprio emprego ou em cursos e treinamentos de preparação intensiva oferecidos pelos sistemas paralelos, como o sistema "s". Todavia, até mesmo as experiências de formação profissional desenvolvidas pelo sistema "s" – reconhecido como sinônimo de qualidade na educação profissional – careciam de reformulação, visto que, em virtude de modificações nas técnicas de produção, corria-se o risco de acentuar o distanciamento entre o exigido na produção e as respostas que os trabalhadores poderiam oferecer.

A crescente pressão para adaptar a estrutura e a atuação da educação profissional objetivava a sua adequação às novas demandas surgidas recentemente no mundo do trabalho, inclusive, para os trabalhadores ocupados naqueles setores econômicos em que o grau de inovações ainda era bastante incipiente. A educação profissional para os trabalhadores sem qualificação poderia possibilitar desde a manutenção no emprego, até uma possível reco-



locação no mercado de trabalho, inclusive, em postos de maior qualificação, se constituindo na melhor alternativa para reduzir o desemprego.

Nesse sentido, coube ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante o seu primeiro mandato, elaborar e promulgar um conjunto de instrumentos legais que dessem suporte à reforma do ensino profissional, agregando a ela as diretrizes da política mais ampla (macroeconômica) desse governo. Daí a reforma da educação profissional não poder ser analisada de forma isolada da que ocorreu no ensino propedêutico, ambas as modalidades objetos de mudança na nova LDB, pois tal instrumento legal se inseria no contexto das orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial, estabelecendo um modelo de educação para os países periféricos.

É esclarecedor que as reformas da educação, entre elas a do ensino profissional, embora tenham sido pauta da agenda política de governos como o de José Sarney (1985-1989) e Itamar Franco (1992-1994), só tomaram forma com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), porque o arranjo político que o elegeu comungava a idéia de que as mudanças em voga no plano internacional eram irreversíveis, e, que o país, impreterivelmente, para alcançar o desenvolvimento, teria que se adaptar a elas. Para o governo, a reforma da educação profissional se inseria em um contexto de intensas modificações pelas quais vinha passando a economia mundial, neste final de século, e que compreendiam transformações na prática social e do trabalho, em função das quais não se poderia ficar indiferente. Logo, para o Governo Federal, a política de educação profissional deveria guardar estreita relação com essas transformações, de tal modo que a dinâmica das inovações tecnológicas, da organização da produção e do trabalho estivesse refletida em estratégias educacionais capazes de atender às expectativas, dos atores sociais produtivos (empresas e trabalhadores) e do Estado. (BRASIL, 2001).

O governo, ao absorver as críticas do Banco Mundial sobre a elitização das escolas técnicas federais e a escassez de recursos, bem como as reivindicações do setor produtivo, via Confederação Nacional da Indústria (CNI), buscou aliar racionalização de recursos do ensino profissional às necessidades do mercado. Além disso, manteve a clássica dissociação entre educação formal e profissional como uma das medidas que viabilizaria a execução das demais propostas de orientação econômica. Essa dissociação teria se revestido de grande importância, uma vez que poderia possibilitar a otimização dos recursos e também aproximar o ensino profissional do merca-



do, treinando os trabalhadores segundo as técnicas momentâneas do sistema produtivo.

### *Educação profissional em nível básico para os excluídos do mercado de trabalho?*

Entre as muitas novidades contidas na nova LDB, encontra-se um capítulo especificamente dedicado à educação profissional. O destaque dado ao assunto decorreu, sem dúvida, tanto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho como do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores. As mudanças inerentes ao paradigma de empresa integrada e flexível em escala mundial, inseridas num mercado extremamente competitivo, trouxeram desafios para a reprodução capitalista no que tange à necessidade de novos requisitos de formação profissional. Isso explica a atenção especial atribuída à educação do trabalhador. Assim, o capital viu-se na condição de exigir a elevação do patamar de qualificação geral do trabalhador, ainda que para poucos trabalhadores.

72      Esse ideário ficou patente no texto da nova LDB quando no seu Artigo 39 assinalou a necessidade de uma estreita relação entre educação profissional e a geração de aptidões para a vida produtiva. Isso significaria dizer que os currículos deveriam ser desenvolvidos a partir da definição preliminar das competências e das habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica. Por outro lado, a modalidade educação profissional deveria estar articulada não somente as diversas categorias de educação e de metodologias educacionais, mas igualmente ao trabalho, tendo, como fundamento, a evolução científica e tecnológica.

Para alcançar tal objetivo, a educação profissional, como modalidade educacional, foi expressa na Lei n. 9.394/1996, no parágrafo 2º do Artigo 36 e nos Artigos 39 a 42, como um subsistema integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia e tendo por finalidade promover o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. De natureza suplementar, deveria conduzir ao aperfeiçoamento constante das aptidões exigidas pela vida produtiva, sendo destinada a alunos matriculados ou egressos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como para trabalhadores jovens ou adultos (Artigo 39, parágrafo único). Por



consequente, ela não mais estaria ligada, segundo o Artigo 40, a um nível específico de escolaridade, mas seria ministrada em articulação com o ensino regular ou em diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Se a influência dos organismos internacionais se fez presente na elaboração e na pressão pela aprovação da Lei 9.394/1996, igualmente a fez na regulamentação da educação profissional que estabeleceu um novo marco para essa modalidade educativa no país. A regulação do ensino profissional foi expressa pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB, alterando substancialmente a educação profissional nos seus aspectos básicos como objetivos, níveis e mantendo a histórica desvinculação da educação profissional do Ensino Médio.

No que se refere às finalidades do Decreto 2.208/1997, além da elementar formação específica, da transição entre a escola e o mundo do trabalho, que capacitaria jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, a educação profissional deveria também formar profissionais aptos a exercer atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis Médio, Superior e de Pós-Graduação, bem como especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.

Segundo o referido Decreto, essa modalidade, que, em tese, faria a articulação entre a escola e o mundo do trabalho, teria também, como objetivo, qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independente do grau de escolarização (Nível Básico), bem como habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões em Nível Médio (nível técnico) e superior (tecnológico).

O MEC, ao realizar a reforma, pretendia promover, pelo menos em tese, a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. Embora o texto que trata da educação profissional indicasse que ela deveria se integrar às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando garantir o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social dos trabalhadores, o que foi posto em evidência foram as novas exigências do

capital ao trabalho, expressas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, a reforma foi concebida a partir da idéia de que seria preciso construir uma nova ordem cultural na qual o mercado seria a única e confiável alternativa. Seus ideólogos tinham como meta, articular e subordinar a educação às exigências postas pelo mercado de trabalho e a estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços oferecidos.

A política de governo que orientou a educação profissional na segunda metade da década 1990 visava também ampliar o leque de entidades e instituições privadas que seriam contempladas com recursos públicos para desenvolver ações de educação profissional. A incorporação de novos sujeitos sociais – sindicatos, associações comunitárias, organizações não-governamentais etc. – visava promover a redefinição das responsabilidades no plano da gestão e do financiamento da educação profissional. A transferência da responsabilidade pela execução da educação profissional do governo para a sociedade civil deixou transparecer uma outra faceta da política governamental: a privatização no plano educacional, já que o governo FHC tentou privatizar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e Escolas Técnicas, considerados onerosos em função do seu alto custo. Não obstante isso instituiu no imaginário coletivo o reconhecimento da necessidade do aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e de sua educação profissional, gerando uma enorme mobilização dos setores organizados da sociedade civil.

Manfredi (1998) observa que o acompanhamento das ações desenvolvidas pelo conjunto de entidades, atores e agências (públicas e privadas), designado de nova institucionalidade, ficou sob responsabilidade, à época, do Ministério do Trabalho, passando a exercer a condição de formulador das políticas articuladoras das necessidades de formação com a organização dos planos estaduais, com o estabelecimento de parcerias entre os órgãos do governo e as diferentes instituições responsáveis pela execução das ações de educação profissional.



Para atingir o objetivo de privatização daquelas instituições – CEFET's e Escolas Técnicas Federais –, foi, então, promulgada a Lei Federal nº 9.649/1998. O Artigo 47 dessa Lei vedava a criação de novas unidades escolares na esfera federal, salvo em parceria com os estados, os municípios e o Distrito Federal, o setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. No conjunto, o processo evidenciava um movimento restritivo à oferta de educação média profissional no ensino público federal, a experiência mais bem sucedida em Nível Médio por conter os germes de uma concepção que articulava formação geral de base científica com o trabalho produtivo, em favor da privatização e da aproximação com o mercado.

Quanto à exigência de conclusão ou de realização concomitante do Ensino Médio para cursar o ensino técnico, isso revelou, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no Nível Superior e, por outro, uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a maior parte dos alunos do Ensino Médio não possui condições para frequentar os dois cursos simultaneamente.

Entre outros objetivos, a reforma buscava transformar os CEFET's, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, que passariam a ofertar cursos modulares superficiais, desvinculados da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola propedêutica (intelectual) para os ricos, e a escola profissionalizante (manual) para os pobres.

A estratégia do Governo Federal objetivou, ainda, flexibilizar os currículos das Escolas Técnicas, adaptando-os às mudanças no mercado de trabalho; bem como aproximar os núcleos profissionalizantes dessas escolas e o mundo empresarial, aumentando as parcerias entre empresas e escolas; e encontrar formas jurídicas para tornar autônoma a gestão e o funcionamento, inclusive financeiro, das Escolas Técnicas e CEFET's. (CUNHA, 2000).

Segundo Cunha (2000), os principais argumentos que justificavam a reforma foram retirados de um relatório elaborado pelo Banco Mundial, considerando os custos de funcionamento das Escolas Técnicas, especialmente as da rede federal, muito elevados, tornando injustificados os investimentos em tais escolas; além dos alunos beneficiários dessa rede de ensino serem oriundos de camadas mais abastadas, não atingindo os trabalhadores. Em

função da boa qualidade dos cursos oferecidos, eles se revestiam mais de características propedêuticas do que profissionalizantes.

Os cursos técnicos em Nível Médio, para o Banco Mundial, ao cumprirem uma função muito mais propedêutica do que propriamente profissionalizante, seriam incompatíveis com uma situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o Ensino Médio. A reforma pretendia que somente interessados em se profissionalizar poderiam recorrer aos cursos técnicos, impedindo a entrada dos que buscavam um curso médio de alta qualidade, visando, apenas, ao ingresso no Ensino Superior. Para isso, o MEC propôs restringir a oferta de Ensino Médio e técnico, privilegiando a educação profissional modular e fragmentada nas instituições federais de ensino. Para Cunha (2000), a tendência era que as escolas técnicas estatais passassem a ocupar o espaço tradicionalmente reservado ao sistema "s", oferecendo, apenas, o ensino técnico no sentido restrito.

Nesse contexto, o Decreto 2.208/1997, que regulamentou o parágrafo 2º do Artigo 36 da Lei 9.394/1996, se tornou o responsável pela referida desarticulação. A rigor, o Artigo 5º do Decreto manteve, no âmbito do sistema educacional, a histórica dicotomia entre o ensino geral e profissional, ao determinar que a educação profissional em nível técnico tivesse organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial.

Além do mais, o referido Decreto, ao substituir o Projeto de Lei 1.603/1996 – estrategicamente retirado pelo governo FHC diante de uma intensa reação dos setores organizados da sociedade –, tornou possível uma formação profissional em diferentes níveis (hierárquicos), que, em tese, se complementariam tentando recompor a unidade das diversas atividades. Desse modo, no seu Artigo 8º, previa que os currículos do ensino técnico deveriam se estruturar em disciplinas, com a possibilidade de se agrupar sob a forma de módulos.

Tal modularização deu forma às propostas preconizadas na reforma de flexibilidade e de educação permanente. Além disso, introduziu a idéia de que os educandos poderiam perseguir itinerários próprios, uma vez que os módulos poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, fazendo jus à certificação desse nível. O Decreto previa, também, a possibilidade de haver aproveitamento de estudos de disciplinas



ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa. Além disso, para se obter uma habilitação, os módulos poderiam ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse cinco anos. Por fim, no texto também estava previsto que o estabelecimento de ensino, ao conferir o último certificado de qualificação profissional, poderia expedir o diploma de técnico em Nível Médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresentasse o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Ao adotar as diretrizes contidas nos documentos do Banco Mundial, que preconizava que diferentes competências, atributos naturais dos homens, demandariam modalidades e níveis de educação igualmente distintos (binômio diferença/desigualdade), o Decreto 2.208/1997 determinou diferentes lugares a serem ocupados na hierarquia do trabalhador coletivo, ou seja, ao fragmentar o saber em pedaços, que seriam apropriados pelos trabalhadores segundo o seu papel, estabeleceu, como observa Kuenzer (2001), a competência no fragmento como princípio educativo básico da educação profissional. Além disso, a possibilidade real dos indivíduos transitarem entre os três níveis da educação profissional só poderia ocorrer, de fato, se houvesse uma articulação entre os objetivos e conteúdos das propostas de formação profissional por nível, relativas a cada área do setor produtivo. Caso contrário, isso poderia levar o trabalhador a frequentar processos múltiplos e intermináveis de formação para o trabalho, sem conseqüências positivas para sua valorização e a decorrente inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a profissionalização estabelecida pelos Artigos 2º e 5º do Decreto 2.208/1997, que a manteve desvinculada da formação propedêutica, atenderia a uma realidade econômica que seria hegemônica até os anos de 1980, atualmente questionada pela própria dinâmica do sistema produtor de mercadorias. Desse modo, ela seria incoerente em relação à nova realidade do mundo do trabalho, uma vez que, nos dias atuais, se estaria exigindo uma integração entre ensino profissional e o propedêutico, já que tais alterações exigiriam mais do que um conhecimento parcial do processo produtivo, restrito a apertar botões em determinada ordem e de acordo com uma lógica devidamente expressa. Essa nova realidade econômica exigiria um modelo de educação flexível, abrangente e multidisciplinar,

muito distante dos processos educacionais voltados para a satisfação da economia fundada no modelo taylorista/fordista, na padronização e na repetição de gestos mecanicamente pensados por planejadores e executados pelos trabalhadores.

Com a regulamentação, manteve-se, de um lado, uma educação voltada para uma elite, aquela que posterga o desafio da sobrevivência material para, depois, em nível superior; por outro, uma educação oferecida aos que ingressam prematuramente no mundo do trabalho, ou seja, para aqueles que precisam arcar com a subsistência precocemente, evidenciando o caráter classista e antidemocrático dessa norma, ao determinar a diferenciação de escolarização entre as classes sociais no Brasil.

Ao desconsiderar tanto o *déficit* de vagas quanto os altos índices de abandono e repetência no Ensino Médio, a referida estratégia tornou quase inviável a condição de ingresso daqueles que conseguissem concluir o Ensino Fundamental. Além do fato de o estudante que pretendesse obter o certificado se sentir obrigado a freqüentar as duas modalidades concomitantemente ou seqüencialmente.

78 Em síntese, à parcela da população que exerceria o trabalho mais complexo, nos setores de ponta da produção, seria destinada uma educação na qual seriam difundidos os fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao entendimento e a atuação autônoma do trabalhador no mundo contemporâneo. Àquela parcela que exerceria o trabalho simples, desqualificado, a maioria da classe trabalhadora, uma educação voltada para a renovação dos vínculos entre educação e exclusão, educação e superexploração, na qual o trabalhador sem qualificação, retreinado, segundo os requerimentos técnico-políticos do paradigma da acumulação flexível, ocupasse os postos de trabalho menos qualificados da indústria ou dos serviços ou que buscasse a sua inserção no chamado mercado informal de trabalho. Para tanto, seria preciso que essa educação tivesse, como foco, a empregabilidade, entendida segundo o MEC, não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação.

A ruptura provocada pela reforma se chocou com o ideário capitalista contemporâneo que, pelo menos em tese, reconheceria a importância da educação básica para a formação científico-tecnológica dos trabalhadores,



em função da etapa atual de desenvolvimento das forças produtivas e de reestruturação produtiva. Isso não significou, necessariamente, que a regulamentação da educação profissional tenha sido realizada em desacordo com a tendência hegemônica do capitalismo.

Pelo contrário, essa regulamentação [se apresentaria] em profunda sintonia com os ditames da 'nova ordem', tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construir sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas. Logo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a 'nova ordem' mundial, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mas é anacrônica, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional a lógicas produtivas ultrapassadas. [...] enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, o ajuste (ou seria desajuste?) do processo ensino-aprendizagem no Brasil caminha no sentido inverso. (MARTINS, 2000, p. 84).

79

Nesse caso, os instrumentos normativos da reforma da educação básica e profissional elaborados pelo executivo, fundados na idéia de um processo de desenvolvimento econômico mais equitativo, e tendo como horizonte a empregabilidade e o modelo de competências, deram forma a concepção de educação profissional desenvolvida pelo Ministério da Educação, bem como ao Plano Nacional de Educação do Trabalhador (PLANFOR), pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

A reforma também possibilitou a divisão de tarefas, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho (MTb), na implementação da política nacional de educação profissional, uma vez que ao primeiro foi reservada a responsabilidade pelo oferecimento do ensino tecnológico (Nível Superior) e da formação técnica pós-secundária desenvolvida nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Ao MTb, segundo Oliveira (2003), foi delegada a formação dos setores marginalizados, com reduzidas chances de ascender socialmente, destinando a eles uma qualificação residual, para



que, em um curto espaço de tempo, pudessem competir, com maiores chances, por um lugar no mercado de trabalho.

O Ministério do Trabalho ao se responsabilizar pelas populações marginalizadas econômica e socialmente – aquelas que apresentavam dificuldades para manter vínculo empregatício e para adquirir renda regular –, tentou dotá-las com um novo capital cultural, na medida em que se acreditava que tais setores sociais não conseguiam adentrar ou permanecer no mercado de trabalho em virtude da sua baixa escolaridade. Além disso, acreditava-se que a maioria dos cursos profissionalizantes tinha como público alvo os que completavam o Ensino Fundamental, impossibilitando o acesso daqueles setores aos cursos profissionalizantes.

Visando ao atendimento não só das demandas dos setores reestruturados da economia, mas também as dos setores marginalizados da população trabalhadora era preciso dotá-los de mecanismos que os possibilitassem adquirir renda de forma autônoma. Para alcançar tal intento, seria necessário, por meio de cursos rápidos, desenvolverem habilidades básicas como ler, escrever, abstrair etc., habilidades específicas, relacionadas aos conhecimentos exigidos pela reestruturação produtiva, e habilidades de gestão, referentes aos conhecimentos que habilitassem os indivíduos a desempenhar atividades autônomas.

A correspondência com esse discurso foi uma prática institucional materializada, por meio da oferta de cursos modulares, segmentados, com uma considerável variação em termos de carga horária. Os argumentos de legitimação de tal prática foram tanto a qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia, previstas pelo Decreto 2.208/1997, no seu Artigo 3º, quanto ao aproveitamento das experiências profissionais que poderiam ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para continuação ou conclusão de estudos, previstos na Portaria nº 646/1997, que regulamentou os Artigos 39 a 42 da LDB. O alcance de tal objetivo só seria possível por meio de uma ampla mudança institucional, vinculada às organizações, responsáveis pela educação profissional, já que, embora a atuação das escolas técnicas e do sistema “s” fosse legitimada pelo público atendido, elas não estavam preparadas para responder às exigências técnicas e organizacionais das empresas e do mercado de trabalho.



Nesse sentido, à minoria economicamente favorecida, a Lei 9.394/1996 garantiria as condições necessárias ao prosseguimento dos estudos, por meio de uma educação básica que integrava ciência, tecnologia e trabalho. Para os marginalizados, aqueles que vivem na informalidade, precarizados ou trabalham em seu próprio negócio, com baixa escolaridade, analfabetos, enfim, sem direitos, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do MTE, ofereceu uma educação profissional que não relacionava teoria e prática, proporcionada pelos cursos de curta duração dos inúmeros planos estaduais, e, quando muito, o Estado se obrigava a oferecer o Ensino Fundamental. Entretanto, a educação oferecida em redes distintas, uma secundária e uma profissional, como prescrita pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não seria antidemocrática, como observa Kuenzer (2001), pelo conteúdo transmitido, mas pela finalidade em formar os educandos segundo o lugar que irão ocupar na sociedade.

A proposta educacional do governo FHC, explicitada nas reformas da educação básica e profissional, ao estabelecer uma relação direta entre trabalho e qualificação, educação propedêutica e profissional, manteve, por meio de uma versão economicista renovada, a antiga concepção de educação profissionalizante para os pobres. Além disso, visava deslocar a crise social, inclusive a do emprego, do secular conflito entre capital e trabalho, e responsabilizar a incipiente qualificação do trabalhador brasileiro pelos altos índices de desemprego, ao estabelecer no imaginário popular a percepção de que, atualmente, só os detentores de um novo capital cultural estariam habilitados a disputar, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho. Desse modo, o eixo central da reforma assentou-se na formatação de uma alternativa de política pública, capaz de desenvolver uma maior empregabilidade dos trabalhadores.

## Considerações finais

A intensificação do desemprego revelou, cada vez mais, como a educação formal e profissional, por si mesmas, são incapazes de assegurar a entrada e a permanência das pessoas no mercado de trabalho, o que concorreu para que ambas deixassem de ter o seu caráter integrador reconhecido. Nesse sentido, o capital recorreu a noções como a de competência e de empregabilidade, que relegaram aos indivíduos aquilo que é responsabilidade do próprio sistema capitalista: a crise do emprego. Tais noções expressariam variações da teoria do capital humano e representariam também uma modificação discursiva visando justificar o desemprego.

A relação entre elas decorreria de pressupostos economicistas e ideológicos que as pressupõem, tornando-as legitimadoras das relações capitalistas e do processo de exclusão social, uma vez que a estrutura econômica da sociedade capitalista seria um elemento que contribui, negativamente, para que os indivíduos desempregados ou em risco de desemprego se insiram ou não, ou mesmo se mantenham, no mercado de trabalho. Principalmente quando esse aspecto negativo é reforçado por estratégias, políticas de desenvolvimento, que agravam ainda mais a exclusão social. Nesse sentido, uma política de qualificação profissional voltada para um mercado de trabalho tão heterogêneo (como o brasileiro) deixa, na prática, os egressos dos cursos oferecidos (em nível básico), com seus poucos recursos pessoais, a responsabilidade individual sobre o êxito da sua inserção.

Assim sendo, há de se reconhecer que políticas de educação profissional não induzem, pela sua própria natureza, a geração de empregos formais. Isso porque os condicionantes que possibilitam o incremento ou não das oportunidades de emprego padrão têm lugar fora do mercado de trabalho, ou seja, o estoque de força de trabalho depende de um processo intrínseco ao próprio sistema capitalista.

Nesse sentido, a dedução lógica resultante dessa análise é a da confirmação de que a adoção de uma política de educação profissional centrada no objetivo da empregabilidade da força de trabalho, entendida como a possibilidade de os egressos terem acesso, no mercado de trabalho formal, a novos empregos/ocupações e aumento de renda, em uma realidade econômica tão heterogênea, não é suficiente para reduzir a vulnerabilidade ao



desemprego e, muito menos, contribuir com o aumento ou geração de renda dos beneficiários das ações de educação profissional.

Pensadas como estratégias de enfrentamento do desemprego, o sucesso das ações de educação profissional deveria, antes, pressupor não apenas uma rede institucional que atuasse no sentido de articular a possível formação adquirida nos cursos de educação profissional e inserção dos egressos no mercado de trabalho, mas o desenvolvimento de uma política econômica favorável ao desenvolvimento econômico do país, aliada às intervenções estruturais como, por exemplo, a reforma agrária, que favoreçam a geração de renda e o crescimento do emprego padrão.

A educação profissional, evidentemente, não cria empregos, mas, quando articulada às demais políticas de trabalho e renda e de educação, apoiada numa política de desenvolvimento que considere o social não como anexo do desenvolvimento econômico, mas, antes, seu alicerce, sem dúvida, se constitui em um importante instrumento para, se não conseguir erradicar o desemprego, pelo menos, contribuir para elevar o nível de vida da população brasileira. No entanto, a lógica destrutiva que o capital historicamente firmou impõe a dúvida quanto à viabilidade de políticas como as de trabalho e renda em realidades como a brasileira, considerando que as determinações estruturais do capitalismo, ao restringirem cada vez mais o número de postos de trabalho, cria e recria, na informalidade, uma série de ocupações precárias que, embora sirvam a sobrevivência dessa população, longe estão de permitir um mínimo de dignidade aos trabalhadores.

## Referências

ALVES, Giovane. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da década neoliberal (1990-2000). **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 71-94, nov. 2002.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Departamento de Qualificação Profissional. **Um passaporte para o trabalho**: guia do cidadão produtivo. Brasília: TEM/SPPE/DEQP, 2001.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de População e Indicadores Sociais. **População e indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: EDUNUSP; Brasília: FLACSO, 2000.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (v. 1, n. 2).

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final do século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O conceito de empregabilidade**. In. LODI, Lucia Helena. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. (Trabalho apresentado no Seminário Nacional Sobre Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate.)

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao método de competência. In. FERRETI, Celso. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 64, v. 19, p. 13-49, set. 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**. Cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

SALES, Francisco José Lima. **PLANFOR**: política compensatória para a “inclusão” na informalidade? 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. O problema da competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CIET/UNESCO, 1998.



Prof. Dr. Francisco José Lima Sales  
Universidade Federal do Maranhão  
E-mail | chicodede@gmail.com

Recebido 18 jun. 2007

Aceito 04 out. 2007

# O tribunal de contas da Paraíba e a verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação

## The Paraíba state Audit Office and the verifying application of the resources bonded to the Education

Nicholas Davies  
Universidade Federal Fluminense

### Resumo

O estudo verifica como o Tribunal de Contas (TC) da Paraíba analisa as receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e constata vários equívocos em seus procedimentos. Um é não contabilizar, na base de cálculo dos 25% dos impostos vinculados à MDE, a dívida ativa oriunda de impostos, mais as multas e juros de mora sobre ela incidentes. Outro é não acrescentar ao percentual mínimo as receitas integrais vinculadas à MDE, representadas pela complementação Federal para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1999, rendimento financeiro com o FUNDEF, convênios e salário-educação. Um terceiro equívoco foi confundir gastos na função orçamentária "Educação e Cultura" (vigente até 2000 no caso dos Estados) ou "Educação" (vigente a partir de 2001 no caso dos Municípios) com gastos em MDE, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ora, todos os gastos de MDE podem ser classificados na função "Educação", porém nem todos os gastos da função "Educação" podem ser enquadrados em MDE. Um quarto equívoco é informado pelo Parecer Normativo 47, de 2001, segundo o qual o TC durante três legislaturas consecutivas a partir da Constituição Federal de 1988 a orientação do TCE era de não "não emitir parecer contrário à aprovação de contas de Prefeitos Municipais tendo como irregularidade única aplicações a menor em MDE, desde que a média de tais aplicações, durante cada legislatura, se mostrasse superior ao piso constitucional" e que durante toda a legislatura 1997/2000, o TC interpretou "flexivelmente" a LDB e a lei do FUNDEF, "deixando de emitir parecer contrário à aprovação de contas de prefeitos Municipais quando caracterizado descumprimento parcial daqueles diplomas legais sem evidências de dolo ou má fé."

Palavras-chave: Financiamento da educação. Tribunais de contas. Manutenção e desenvolvimento do ensino.

### Abstract

The article examines procedures adopted by the Audit Office (AO) of the Brazilian Northeastern State of Paraíba to check revenue and expenditures linked to the legally defined concept of maintenance and development of education (MDE) and finds a number of mistakes. One is that the AO does not take into account, in the calculation of the 25% of taxes linked to MDE, taxes paid in arrears and their fines. A further mistake is that the AO does not add, to this minimum 25% percentage, revenue fully linked to education, such as the federal contribution to the FUNDEF (in 1999), financial income with FUNDEF and other revenues. A third mistake is to consider that expenses classified in the budget item "Education" mean the same as expenses in the concept of MDE as defined in the National Law on Education (LDB). A fourth mistake is found in AOs Resolution No. 47, issued in 2001, whereby the AO for three consecutive legislatures counting from the Federal Constitution promulgated in 1988 (that is, for 12 years) would not "issue an opinion against the approval of the mayors' accounts if the only irregularity was the non-compliance with the constitutional requirement that the municipal administration did not spend the minimum percentage in MDE, provided that the average of their expenses during each legislature proved to be above the minimum percentage". Further, during the 1997/2000 legislature, the AO interpreted the National Law on Education and the FUNDEF law in a "flexible" manner, "failing to issue an opinion against the approval of mayors' accounts if there was no evidence of malice or bad faith in the non-compliance of such laws."

Keywords: Education funding. Constitutional linking of taxes to education. Audit offices. Maintenance and development of education.



## 1 – Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o papel dos Tribunais de Contas (TCs) do Brasil na verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação. Foi suscitada pela experiência do autor na análise da aplicação da verba da educação por Governos Estadual e Municipais do Rio de Janeiro e na sua fiscalização por parte do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Essa experiência revelou, entre outras coisas, que a interpretação adotada pelos TCs quanto às receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) nem sempre coincide com o que parece estar na letra e espírito da lei. A possibilidade de interpretações variadas e mesmo conflitantes por parte dos TCs tem sido confirmada na nossa pesquisa. Por exemplo, enquanto alguns Tribunais, como os do Estado do Pará, Maranhão e Paraíba, não consideram despesas de MDE as realizadas com os inativos da educação, outros adotam posição contrária, como os de Minas, São Paulo e Rio Grande do Sul. A experiência de Cesar Callegari (1997) na análise das contas do Governo Estadual de São Paulo também confirma a importância do conhecimento sobre tais interpretações, que, materializadas em instruções normativas, resoluções ou deliberações, são na prática mais importantes do que o estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), pois os Governos Estaduais e Municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro) as orientações dos TCs na sua prestação de contas, e não necessariamente as disposições da LDB ou de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Daí a importância do estudo dessas interpretações para a avaliação menos imprecisa dos recursos vinculados à MDE.

Esta pesquisa foi iniciada em 1998 e procurou obter as normas editadas pelos TCs desde a Lei Federal 7.348, de 1985, que regulamentou a Emenda Constitucional Calmon, de 1983, restabelecendo a vinculação de recursos para a educação, eliminada pela Constituição militar de 1967. Tomamos a Lei 7.348 como marco inicial, porque desde 1967 não havia vinculação constitucional de recursos (restabelecida apenas para os municípios pela Emenda Constitucional nº 1, em 1969) e porque ela vigorou integralmente até dezembro de 1996 (quando foi promulgada a LDB – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e parcialmente a partir de janeiro de 1997, segundo o Parecer No. 26/97 do CNE. Basicamente,



esta Lei 7.348 foi importante porque definiu as receitas e despesas vinculadas à MDE, conceito que mereceu uma definição menos elástica do que a permitida pela função orçamentária de “Educação e Cultura”, prevista na Lei Federal 4.320, de 1964, que normatiza a elaboração e execução de orçamentos públicos.

Outra referência legislativa que adotamos foi a Emenda Constitucional 14 (EC 14), de setembro de 1996, e as Leis 9.394 e 9.424, esta última regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ambas de dezembro de 1996.

Basicamente, as informações e documentos que procuramos obter junto aos TCs foram os seguintes:

1º Legislação Federal, Estadual ou Municipal adotada pelos TCs para a averiguação das receitas e despesas vinculadas à educação ou, mais precisamente, à MDE, conforme definida na Lei 7.348, de 1985, e nos artigos 70 e 71 da LDB. Queríamos saber, por exemplo, o percentual mínimo que os TCs consideravam correto, no caso de o percentual das Constituições estaduais e leis orgânicas ser superior aos 25% previstos na Constituição Federal (CF) de 1988. Essa nossa indagação foi suscitada pela experiência no Estado do Rio de Janeiro, em que prefeituras (por exemplo, Petrópolis e São Gonçalo) cujas leis orgânicas fixavam um valor superior aos 25% alegavam que o percentual válido era o da CF, não o das leis orgânicas, e contavam com a interpretação favorável do TCE. Além disso, o Governo Estadual do Rio de Janeiro (na gestão de Brizola) havia obtido, em 1993, liminar do Supremo Tribunal Federal suspendendo a eficácia do percentual mínimo de 35% fixado na Constituição Estadual de 1989, o que significou, na prática, a aceitação dos 25% pelo TC.

2º Instruções e normas internas elaboradas pelos TCs para o cálculo das receitas e despesas vinculadas à MDE desde a Lei 7.348, até o momento do envio dos ofícios a eles. Tais instruções são fundamentais, porque os Governos Estaduais e Municipais procuram seguir (quando lhes interessam, é claro) os procedimentos nelas contidos, não necessariamente a Constituição Federal, Estadual ou Lei Orgânica ou a legislação educacional.

3º Definição dos impostos que compõem a base de cálculo do percentual mínimo. Queríamos saber sobretudo se a receita da Dívida Ativa



oriunda de Impostos (DAI), sua atualização monetária e as multas e juros de mora sobre a dívida eram computadas? Essa questão se deveu ao fato de Prefeituras fluminenses não a incluírem e de o TCE não tê-la contabilizado por muitos anos;

4º Como são contabilizados os ganhos, a complementação Federal e os rendimentos financeiros obtidos com o FUNDEF, as receitas do salário-educação, de convênios de natureza educacional (merenda e outros), serviços prestados por instituições públicas e operações de crédito para a educação? Como parte do percentual mínimo ou como acréscimos a ele? Este cálculo é importante, porque muitas vezes os governos omitem tais receitas ou as incluem na base de cálculo, quando o correto é acrescentá-las integralmente ao mínimo.

5º Critérios de cálculo do valor devido em educação (valores nominais ou valores reais, ou, em outras palavras, os valores devidos são corrigidos monetariamente?). Estes critérios são fundamentais numa época de inflação alta e mesmo após a decretação do Plano Real, em julho de 1994, porque a inflação persistiu, embora relativamente baixa.

6º Definição de despesas consideradas como MDE. É fundamental a clareza sobre essa definição porque não raro os governos confundem tais despesas com as realizadas na função orçamentária "Educação e Cultura", modificada para "Educação" a partir de 2001, mais ampla do que o conceito de MDE, ou com o órgão responsável pela educação.

7º Critérios de cálculo das despesas em MDE – valores empenhados, liquidados ou pagos no ano? Essa diferenciação é fundamental, porque não é incomum os governos considerarem os valores empenhados como os aplicados no ensino, mas cancelarem uma parte de tais empenhos no exercício seguinte, fraudando, assim, os valores aplicados no ensino.

8º Procedimentos adotados tendo em vista a implantação obrigatória em 1998 do FUNDEF, cuja lei de regulamentação previa, no Art. 11, que "[...] os Tribunais de Contas da União, dos Estados e Municípios criarão mecanismos adequados à fiscalização do cumprimento pleno do disposto no artigo 212 da Constituição Federal e desta Lei."

## 2– O TC da Paraíba

Entre os vários documentos produzidos pelo TCE, o seu Parecer Normativo 47/01, de 18/7/2001, é surpreendente e ilegal, pois revela no seu preâmbulo, que durante três legislaturas consecutivas a partir da Constituição Federal de 1988 a orientação do TCE era de “[...] não emitir parecer contrário à aprovação de contas de Prefeitos Municipais tendo como irregularidade única aplicações a menor em manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212 da Constituição Federal), desde que a média de tais aplicações, durante cada legislatura, se mostrasse superior ao piso constitucional [...]” e que durante toda a legislatura 1997/2000, o TC interpretou “flexivelmente” a LDB e a Lei do FUNDEF, “[...] deixando de emitir parecer contrário à aprovação de contas de Prefeitos Municipais quando caracterizado descumprimento parcial daqueles diplomas legais sem evidências de dolo ou má fé.” Esta orientação, sem nenhum fundamento legal, não mais se justificaria a partir de 2001, segundo o TCE, “[...] sobretudo no tocante à correta destinação dos recursos do FUNDEF e ao respeito à destinação de no mínimo 60% dos recursos deste na remuneração e valorização do magistério.”

90

Poucos meses depois, em 19/12/2001, essa nova orientação do TC foi flexibilizada pela Resolução Normativa 14/01, que dá ao governante, caso utilize os recursos do FUNDEF em desacordo com a Lei do FUNDEF, mas “[...] no interesse da administração municipal e insuscetíveis de dúvida quanto à sua legalidade [...]”, um prazo de até 12 meses para devolvê-los ao FUNDEF, se tal devolução não for “materialmente praticável” de uma só vez.

A seguir, comentamos os Pareceres N.º. 295, de agosto de 1997, e N.º. 31, de agosto de 1998 (Nota técnica 3), que são detalhados e informam, por exemplo, que o ganho com o FUNDEF representa acréscimo aos 25%, os recursos vinculados à MDE devem ser creditados em conta da Secretaria de Educação conforme os prazos estipulados na LDB, e “[...] o custeio de aposentadorias de pessoal do magistério [...] não é considerado atividade inerente ao desenvolvimento e manutenção do ensino.” (item 7 do parecer 31/98). Entretanto, não estipulam se a dívida ativa oriunda de impostos, suas multas e juros de mora entram na base de cálculo, embora os documentos 9266/98 e 6227/99 do TC que acompanham o Ofício N.º. 996, de 29/6/1999, em resposta ao nosso pedido de esclarecimentos,



informem que ela seja incluída. Também não esclarecem como são computados o salário-educação e os convênios.

O TC também não prevê a fiscalização da aplicação trimestral dos valores devidos em MDE, trabalhando apenas com os nominais. Segundo os referidos documentos, “[...] mesmo em época de inflação alta, não havia, nem atualmente há, correção mensal de acordo com o índice de inflação do valor devido em educação [...]”, infringindo, assim a Lei 7.348, de 1985 (toda ela em vigor até dezembro de 1996, sendo que uma parte permanece em vigor até hoje, segundo avaliação do parecer 26/97 do Conselho Nacional de Educação), que exigia a correção dos valores não aplicados nos primeiros nove meses do ano e sua compensação no último trimestre do ano. O TC não parece perceber a contradição em que incorrem tais documentos quando, ao tratar do cancelamento de empenhos, citam o artigo da Lei 7.348 que prevê tal correção. Em suma, a educação pública perdeu e perde muitos recursos por conta desta não-correção. Atualmente, este prejuízo poderia ser atenuado com a inclusão dos rendimentos financeiros obtidos com a receita de impostos (geralmente incluídos na rubrica de receita patrimonial nas prestações de contas). A propósito da Lei 7.348, embora estivesse em vigor até dezembro de 1996, os referidos documentos do TC afirmam tê-la seguido só até 1992, quando estranhamente passaram a adotar a interpretação contida num documento do MEC (1992). Este é outro equívoco do TC, pois um documento de um Ministério não substitui uma lei.

Contraditórios são os pareceres no que diz respeito aos beneficiáveis com o percentual mínimo de 60% do FUNDEF. Enquanto o parecer 295, de 1997, estipula o mínimo de 60% para a remuneração e treinamento de professores do ensino fundamental, inspirado provavelmente na Emenda Constitucional (EC) 14, o Parecer 31, de 1998, baseado na Lei 9.424, amplia os beneficiáveis de modo a incluir todo o pessoal em atividade de magistério, que significa não só professores, mas também “[...] diretores, coordenadores, orientadores, supervisores, administradores escolares.” Além de contraditórios, os pareceres confundem treinamento com capacitação ou habilitação de professor leigo. Da forma como está redigido o parecer 295, qualquer curso de treinamento, e não apenas os de habilitação de professor leigo, pôde ser financiado com parte dos 60% do FUNDEF (isso só até o final de 2001).

Outro equívoco do TC é confundir as despesas de MDE permitidas pelo Art. 70 da LDB com as que podem ser financiadas com os recursos do FUNDEF. Segundo o item 6 do parecer 31, baseando-se no inciso VI do Art. 70, as bolsas de estudo no ensino fundamental em escolas particulares podem ser financiadas com uma parte dos 40% do FUNDEF. Ora, o FUNDEF se destina a financiar o ensino fundamental público, não o privado. Vale lembrar que o percentual mínimo fixado na LDB se destina ao ensino público e que, se um governo pretender adquirir bolsas em escolas privadas, deve fazê-lo com recursos superiores ao mínimo (ou seja, fora dos 25%). O argumento do TC (ofício 996), baseado nas despesas classificáveis de MDE no art. 70 da LDB, é de que as bolsas se destinam a *alunos* e não a instituições privadas. O TC também permite que o transporte de professores seja pago com parte dos 40% do FUNDEF, ampliando, assim, o conceito de MDE previsto no Art. 70 da LDB e contrariando a orientação contida na *Carta dos Técnicos do MEC e dos Tribunais de Contas do Brasil*.

92

Os pareceres também não tratam da possibilidade de cancelamento de empenhos computados como despesas efetivamente realizadas num exercício, distorcendo o cálculo do percentual mínimo aplicado, embora os referidos documentos esclareçam que “[...] cancelamentos indevidos [de empenhos] desfiguram o montante antes aplicado em MDE [...]”, mas que “[...] detectada alguma inconstitucional manipulação, há tempo suficiente para apuração, já que o prazo para entrega das Prestações de Contas é 31 de março de cada ano.” A contabilização dos empenhos não pagos no exercício e lançados como Restos a Pagar só veio a ser disciplinada pela Resolução Normativa 13, de 10/11/1999, segundo a qual, para fins de apuração do percentual mínimo aplicado no exercício, seriam consideradas as despesas pagas até 31 de dezembro mais as inscritas em Restos a Pagar pagas até 31 de março do ano seguinte, sendo que, no caso dos Restos a Pagar, será preciso a existência de disponibilidade financeira no último dia do exercício. A Resolução também estipula que os Restos a Pagar não podem ser contabilizados no exercício em que são pagos, mas sim no exercício de referência, ou seja, no exercício em que foram empenhados.

A seguir comentamos brevemente os relatórios do TC sobre as contas de 1999, 2000 e 2001 do Governo Estadual. Como são pouco detalhados sobre as receitas e despesas vinculadas à MDE, alguns de nossos cálculos a seguir são aproximados. Aparentemente, não incluem a dívida ativa de



impostos, suas multas e juros de mora na base de cálculo do percentual mínimo, assim como não contabilizam, como acréscimos aos 25%, as receitas de convênios e salário-educação e a complementação federal para o Governo Estadual, complementação essa que teria sido em torno de R\$ 2 milhões em 1999, segundo o Balanço do MEC (2000) e rendimentos financeiros com o FUNDEF (R\$ 7,9 milhões em 2001). Esta não-contabilização significou a perda de dezenas de milhões de reais em cada um dos anos de 1999 a 2001.

Em 1999 os convênios da Secretaria de Educação teriam sido de R\$ 30,4 milhões, e o salário-educação, de R\$ 6,8 milhões, totalizando R\$ 37 milhões não-aplicados como adicionais aos 25% (PARAÍBA, TCE, 2000), pois o valor “efetivamente aplicado”, de R\$ 274 milhões, correspondeu a 25,25% do total de R\$ 1,085 bilhão de impostos, que, obviamente, não incluem tais receitas adicionais. Em 2000, o total teria sido em torno de R\$ 20 milhões (PARAÍBA, TCE, 2001), sendo de R\$ 329,5 milhões o suposto gasto em educação, ou 25,44% do total de R\$ 1,295 bilhão de impostos. Em 2001 as receitas adicionais não contabilizadas como acréscimos aos 25% teriam chegado a R\$ 43 milhões (PARAÍBA, TCE, 2002), sendo de R\$ 415,3 milhões o valor aplicado, ou 26,6% do R\$ 1,56 bilhão de impostos.

Além desta receita não contabilizada como acréscimo (sem falar na dívida ativa de impostos, suas multas e juros de mora, que entrariam na base de cálculo dos 25%), o governo estadual deixou de aplicar R\$ 56 milhões do FUNDEF de 1998 a 2001, pois o relatório do TC sobre as contas de 2001 registra um saldo de R\$ 56,9 milhões na conta do FUNDEF em 31 de dezembro de 2001 (PARAÍBA, TCE, 2002). O acúmulo de saldos teria começado já em 1998, primeiro ano do FUNDEF, com um superávit de R\$ 6,9 milhões e se repetido em 1999, 2000 e 2001. Como não tivemos acesso às prestações de contas de 2002 a 2005 e aos relatórios do TC sobre elas, não podemos saber se esse saldo continuou sendo acumulado ou se foi pago. Caso tenha sido pago, a dúvida que fica é saber como o pagamento foi contabilizado, se despesa do exercício em que teve origem (como seria o certo), ou do exercício em que foi efetuado. Em outras palavras, se os R\$ 56 milhões foram pagos em 2002, o correto seria lançá-los como gastos de 1998, 1999, 2000 e 2001, uma vez que eles foram empenhados nestes exercícios. Será que o TC vai estar atento para isso?

A existência dos saldos vultosos do FUNDEF de 1998 a 2001 e o fato de, em 2000 e 2001, o Governo Estadual ter perdido um total de R\$ 150 milhões (R\$ 67 milhões em 2000 e R\$ 83,1 milhões em 2001) na transferência para os FUNDEFs municipais permitem supor que, ou o governo fez uma brutal economia para atender ao mesmo número de alunos e até ampliar o atendimento, ou simplesmente não aplicava antes de 1998 o montante legalmente devido em MDE. É possível que as duas situações tenham acontecido em graus variáveis. Um indicador desta brutal economia e provável não-valorização do magistério é o fato de até 2001, segundo informa o TC (PARAÍBA, TCE, 2002) o Governo Estadual não ter elaborado um Plano de Carreira para os profissionais da educação, conforme exigido pela Lei 9.424, que fixou um prazo de 6 meses, suspenso pela liminar concedida pelo STF à Ação Direta de Inconstitucionalidade 1.627, de 1997, impetrada por deputados do PT (para consultar o acórdão do STF sobre essa ADIN, ver [www.stf.gov.br](http://www.stf.gov.br)).

94

É interessante notar que desde 1999, com base na Resolução Normativa 13/99, para a apuração dos gastos em educação, o TC se baseia, não nos empenhos emitidos no exercício, mas nos pagos até 31 de dezembro e nos que, inscritos em Restos a Pagar, venham a ser pagos até 31 de março do ano seguinte. Esse procedimento significou que o TC desconsiderou R\$ 11,8 milhões empenhados pelo Governo Estadual, em 1999 porém não pagos até 31 de março. Em 2001, do suposto gasto de R\$ 421,7 milhões declarado pelo Governo Estadual, o TC só considerou R\$ 415,3 milhões, o que significou que mais de R\$ 6 milhões de empenhos de 2001 não foram pagos até 31 de março de 2001. Em seus relatórios sobre as contas de 1999, 2000 e 2001, porém, o TC não esclarece se verifica como são contabilizados pelos governos os empenhos do exercício anterior que não forem pagos até 31 de março. Existe o risco de os governos, já que não podem mais contabilizar tais empenhos no exercício de referência (o anterior), cancelá-los, caso não tenham sido liquidados, e transferir os recursos para o exercício em curso, ou, caso tenham sido liquidados, contabilizar tais gastos no exercício em curso, quando o correto é contabilizá-los como gastos do exercício anterior.

Outra deficiência dos relatórios é a falta de detalhamento dos supostos gastos em MDE, que podem ser confundidos com a função orçamentária Educação e Cultura (classificação válida até 2000) ou Educação (classifi-



cação em vigor a partir de 2001). O TC, a exemplo de tantos outros TCs, parece ter cometido este equívoco, pois não faz a distinção entre a função orçamentária, fixada pela Lei 4.320, e o conceito de MDE, definido na LDB. Esta confusão consta do parecer 295, p. 12, que menciona gastos ora na função 08 (Educação e Cultura), ora em MDE. Por isso, é possível que os valores devidos, porém não aplicados sejam até maiores do que os indicados acima. Os relatórios não esclarecem, por exemplo, se as despesas não classificáveis de MDE, como merenda e inativos, estão sendo pagas com parte dos 25% dos impostos. A dificuldade de avaliação dos gastos se deve também ao fato de eles não estarem todos sob o controle da Secretaria de Educação, embora o TC tenha recomendado no parecer 31 que os recursos da educação sejam transferidos para ela nos prazos estipulados pela LDB. O relatório sobre as contas de 2001, por exemplo, revela que, dos R\$ 329 milhões gastos em MDE, apenas R\$ 235 milhões ficaram a cargo da Secretaria de Educação.

### 3– Conclusões

Esta breve análise de documentos do TC da Paraíba permitiu identificar uma série de equívocos nos procedimentos por ele adotados para verificar as receitas e despesas em MDE. Um é não contabilizar a dívida ativa oriunda de impostos, mais as multas e juros de mora sobre ela incidentes, na base de cálculo dos 25%. Outro é não acrescentar ao percentual mínimo as receitas integrais vinculadas à MDE, representadas pela complementação federal para o FUNDEF (em 1999), rendimento financeiro com o FUNDEF, convênios e salário-educação. Um terceiro equívoco foi confundir gastos na função orçamentária “Educação e Cultura” (vigente até 2000 no caso dos Estados) ou “Educação” (vigente a partir de 2001 no caso dos Estados) com gastos em MDE, definida na LDB. Ora, todos os gastos de MDE podem ser classificados na função “Educação”, porém nem todos os gastos da função ‘Educação’ podem ser enquadrados em MDE. Um quarto equívoco é informado pelo Parecer Normativo 47, de 2001, segundo o qual o TC durante três legislaturas consecutivas a partir da Constituição Federal de 1988 a orientação do TCE era de não “[...] não emitir parecer contrário à aprovação de contas de Prefeitos Municipais tendo como irregularidade única aplica-



ções a menor em manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212 da Constituição Federal), desde que a média de tais aplicações, durante cada legislatura, se mostrasse superior ao piso constitucional [...]” e que durante toda a legislatura 1997/2000, o TC interpretou “flexivelmente” a LDB e a lei do FUNDEF, “[...] deixando de emitir parecer contrário à aprovação de contas de Prefeitos Municipais quando caracterizado descumprimento parcial daqueles diplomas legais sem evidências de dolo ou má fé.” Esta orientação do TC, sem nenhum fundamento legal, mostra a importância de os profissionais da educação conhecer, não apenas a legislação federal (a Constituição, a LDB, etc.), a estadual (a Constituição Estadual, por exemplo), mas também as interpretações sobre esta legislação adotadas por órgãos como o Tribunal de Contas ou o Judiciário, interpretações essas que, materializadas em resoluções, pareceres, deliberações, acabam sendo na prática mais importantes do que a própria legislação.

## Referências

96

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **EMENDA CONSTITUCIONAL 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do ADCT (cria o FUNDEF). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **LEI 7.348, DE 24 DE JULHO DE 1985**. Regulamenta a Emenda Constitucional 24, de dezembro de 1983. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **LEI 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996**. Dispõe sobre o FUNDEF e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **CARTA DOS TÉCNICOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DOS TRIBUNAIS DE CONTAS SOBRE O FUNDEF**. Brasília, 1 DE JULHO DE 1999. 32 p.



BRASIL/MEC. **Balanco do FUNDEF**. 1998-2000. Brasília, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 20 nov. 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº. CP 26/97, de 2 de dezembro de 1997**. Interpreta o financiamento da educação na LDB. Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de orientação aos municípios brasileiros para financiamento de projetos na área de educação básica**. Brasília, 1992.

CALLEGARI, Antônio Cesar Russi. **As verbas da educação**: a luta contra a sonegação de recursos do ensino público no Estado de São Paulo. São Paulo: Editora Entrelinhas, 1997.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação no Brasil**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004a.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARAÍBA. **Ofício Nº. 996/99 de 29 de junho de 1999**. Acompanhado dos documentos TC 9266/98 e 6227/99. TCE: João Pessoa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº 295, de 27 de agosto de 1997**. Esclarecimentos sobre consulta acerca da sistemática para a aplicação em MDE. TCE: João Pessoa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº 31, de 18 de fevereiro de 1998**. Nota técnica 3. Esclarecimentos sobre consultas de autoridades municipais relativas a gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino. TCE: João Pessoa, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer Normativo 47/01, de 18 de julho de 2001**. Uniformiza a interpretação e análise de alguns aspectos inerentes às Prestações de Contas dos Poderes Municipais relativas à legislatura 2001/2004. TCE: João Pessoa, 2001. Disponível em: <www.tce.pb.gov.br> Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório e parecer prévio sobre as contas de gestão do governo do Estado da Paraíba – 1999**. TCE: João Pessoa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo da Paraíba**. Exercício de 2000. TCE: João Pessoa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo da Paraíba**. Exercício de 2001. TCE: João Pessoa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa 13/99, de 10 de novembro de 1999**. Disciplina o tratamento das despesas inscritas em restos a pagar, para efeito de prestações de contas ao Tribunal. TCE: João Pessoa, 1999. Disponível em: <www.tce.pb.gov.br> Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa 14/01, de 19 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre devolução de recursos ao FUNDEF no caso de eventual utilização em desacordo com a Lei 9.424. TCE: João Pessoa, 2001. Disponível em: <[www.tce.pb.gov.br](http://www.tce.pb.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2005.

Prof. Dr. Nicholas Davies  
Universidade Federal Fluminense | UFF  
E-mail | [nicholas@pq.cnpq.br](mailto:nicholas@pq.cnpq.br)

Recebido 07 nov. 2007  
Aceito 03 dez. 2007



# Política de formação de professores: variação do *locus* de formação e a experiência do CEFET-RN

Teachers' formation policy: formation locus variation and the CEFET-RN experience

Luzimar Barbalho da Silva

Centro de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O artigo discute as diretrizes da política de formação inicial de professores implantada no Brasil na década de 1990. Essas diretrizes trouxeram novos direcionamentos e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para a formação docente. Analisa ainda a ampliação e a variação do *locus* de formação, criticada pelos educadores por possibilitar modelos diferenciados e flexíveis, que têm levado a uma formação mais técnica e instrumental em detrimento de uma sólida formação teórico-prática. E revela, por outro lado, que de modo geral os Centros Federais de Educação Tecnológica como espaço de formação de professores, priorizaram os aspectos quantitativos, a otimização dos recursos e a instrumentalização da formação mesmo que sob o discurso da qualidade do processo educacional. Diferentemente dessa realidade a operacionalização dessa política no CEFET-RN privilegiou um modelo formativo, que aliou a pesquisa, a extensão e o ensino, garantindo a especificidade de uma sólida formação, a articulação teoria e prática e o senso de investigação, características necessárias à formação de um professor comprometido com a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Diretrizes para a formação. *Locus* de formação.

## Abstract

The present article discusses the directives of the policies of the initial teachers' formation introduced in Brazil in the 1990's. These directives have brought new directions and demands, both to the formation institutions and to teachers' formation. This work analyzes the enlargement and the variation of the formation locus, a topic criticized by the teaching educators for enabling different and flexible models which have taken to a more technical and instrumental formation to the detriment of a theoretical and practical solid formation. In a general way, the study reveals that the CEFET's use as a space of teachers' formation has given priority to the quantitative aspects, the optimization of the resources and the instrumentation of the educators' formation, even though under the speech of the quality of the educational process. Differently, the operationalization of this policy at CEFET-RN has favored a formative model, which has joined research, extension and teaching, guaranteeing the specificity of a solid formation, as well as the articulation between theory and practice and the sense of investigation, necessary characteristics to the formation of a devoted educator with the quality of public education.

Keywords: Initial teachers formation. Formation directives. Formation locus.

A política de formação inicial de professores implantada no Brasil na década de 1990 sob a influência dos organismos internacionais, provocou mudanças significativas e criou novas exigências no campo da formação, no sentido de atender às demandas do mercado de trabalho. Dentre essas mudanças, ocorreu a ampliação e variação do *lócus* de formação, estendendo-se essa missão, que até então era de domínio das universidades, para ser realizada em uma diversidade de instituições de categorias administrativas diferenciadas, como os Institutos, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Faculdades, dentre outras. Essa medida teve uma grande repercussão no desenho que assumiu a formação de professores no País, originando modelos de formação diferenciados, flexibilização curricular, redução de carga horária e predomínio da prática sobre a teoria, aspectos que não têm contribuído para uma sólida formação e nem para a profissionalização docente.

Este artigo tem como finalidade analisar a forma como essa política de formação de professores foi sendo implementada no País, no contexto mais amplo da reforma educacional, com reflexos diretos na organização das instituições públicas federais, especialmente no interior dos CEFETs, que, de suas funções técnico-profissionalizantes, passaram a se estruturar para ministrar cursos superiores de formação de professores para a educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como campo empírico a política de formação implantada no interior do CEFET-RN.

O trabalho apresenta-se estruturado em três partes: em primeiro lugar faz uma breve consideração sobre as diretrizes para a política de formação de professores implementada no Brasil a partir de 1990; em segundo lugar discute a variação do *lócus* de formação de professores fazendo uma retrospectiva dos espaços formativos desde as escolas normais até os centros de educação tecnológica; por último, analisa essa formação no interior dos Centros de Educação Tecnológica, com destaque especial para a Licenciatura de Geografia do CEFET-RN.



## 1 A política de formação de professores no contexto da Reforma Educacional

Na atual, conjuntura marcada por profundas mudanças sociais e políticas, nas quais as tecnologias da comunicação e da informação despontam como fundamentais para o processo de desenvolvimento dos países, o conhecimento e a educação são concebidos como mola propulsora na superação das desigualdades sociais e uma estratégia indispensável para a inserção dos países no mercado competitivo globalizado.

Essas mudanças nas formas de organização do capitalismo são acompanhadas de alterações substantivas na função do Estado, que passa por uma profunda transformação, com repercussões no campo educacional e no campo da formação de professores. Exige-se o redimensionamento da educação, ocasionando um processo de reformas educacionais, que, na maioria dos países em desenvolvimento, e em especial no Brasil, assume características de cunho financeiro, baseadas na racionalidade dos processos educativos e no corte dos gastos públicos dos serviços educacionais.

Segundo as autoras Tommasi (2003) e Vieira (2001), as mudanças no interior das instituições educativas são orientadas por políticas educacionais que seguem as mesmas diretrizes da reforma do Estado, ou seja: a focalização, que prioriza a educação básica em detrimento dos outros níveis de ensino; os programas de privatização, que permitem a terceirização dos serviços; os estabelecimentos de parcerias e o crescimento do espaço privado nos outros níveis educacionais; e, por fim, a descentralização dos serviços em todas as instâncias educacionais.

A formação de professores desponta, nesse contexto, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica, e se encontra na pauta das agendas internacionais e nacionais para a educação. Dentre os organismos internacionais que exercem importância na definição da agenda da política de formação de professores, destacam-se o Banco Mundial (BM), como principal financiador e regulador das reformas educacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Essas instituições propõem, por meio de um Projeto pedagógico homogêneo (para a América Latina e Caribe), uma política de profissionalização dos espaços educativos, do ensino e dos professores.

Nesse sentido, a política de formação recomendada por esses organismos enfatiza uma formação pragmática (com aproveitamento das experiências anteriores dos professores), incentiva a certificação. Em consequência, propõe a formação em serviço e continuada, com o uso dos recursos da educação a distância; a articulação entre a formação inicial e continuada; e a valorização da remuneração docente, por meio de incentivos e bonificações, tendo como parâmetro a participação docente e a formação por competência.

Na análise dos documentos desses organismos, é possível evidenciar que todos apontam a necessidade de profissionalizar os professores e, como estratégias de formação, ressaltam os programas especiais de capacitação de fácil acesso, associando-os e adequando-os aos esquemas de incentivos e de desempenho, provocando mudanças significativas no cotidiano escolar.

Nas políticas implantadas no Brasil, nas últimas décadas, é possível perceber a estreita articulação entre essas orientações e as determinações dos documentos nacionais. Alguns desses documentos constituem os marcos da reforma educacional no Brasil de 1990. Entre eles, merecem destaque o Plano Decenal da Educação para Todos (1993–2003), que contempla, além de outras diretrizes, a articulação da ação das universidades no sentido de rever a formação do magistério e identificar formas de acesso ao ensino superior dos professores em exercício no ensino fundamental e a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 que determina que a formação inicial deve acontecer em educação superior, com cursos de licenciaturas para o professor que for atuar na educação básica.

Nesse contexto, o professor é identificado como o principal agente na condução dos processos educativos, responsável, em grande parte, pelo sucesso da escola, ocorrendo a centralidade na importância desse profissional e, conseqüentemente, a definição da política de formação sob o seguinte tripé: novo perfil profissional, novo modelo de formação, e redefinição e ampliação do *lôcus* de formação a partir da publicação da LDB nº 9.394/1996. Essa Lei define os Institutos Superiores de Educação, os Centros de Educação e as Faculdades (incluindo também outras instituições) como *lôcus* de formação de professores em nível superior para atuar na educação básica.



Decerto, há um consenso de que é preciso formar, em nível superior, o grande contingente de professores que atua no sistema. Em função desse propósito, a LDB (Lei nº 9.394/96) estabeleceu um prazo de dez anos para atingir tal meta. Essa exigência ampliou os modelos e os espaços da formação de professores, uma vez que a reforma, nesse campo, permite a realização de cursos fora do espaço restrito das universidades, levando à proliferação de cursos que pelos seus formatos não garantem a melhoria da qualidade do ensino e nem uma sólida formação, considerando-se que, em sua maioria, se constituem em cursos rápidos e de baixo custo.

Segundo alguns estudiosos, dentre eles Castro (2005), Freitas (2003), Küenzer (1999), o modelo de formação inicial de professores, proposto na política e nas diretrizes da última década, encontra-se fundamentado pela concepção técnico-profissionalizante, o que justificaria o fato de o governo buscar os Institutos e os Centros de Educação como *locus* dessa formação. As autoras apontam, ainda como conseqüências da reforma no campo da formação de professores, o aprofundamento da concepção técnico-instrumental na formação, a diversificação e diferenciação das instituições de formação, e a expansão e privatização do ensino superior. É preciso considerar que esse modelo de formação em implantação vai de encontro ao projeto proposto pelos profissionais da educação, que, historicamente, lutaram pela formação de qualidade e por uma política global de formação e valorização do magistério.

O modelo de formação de professores, que desponta dentro dessa lógica, adota princípios de flexibilidade e de produtividade sintonizados com as atuais mudanças sociais e expressos em diferentes documentos oriundos de reuniões e conferências que congregaram representantes de todos os países, em especial dos países da América Latina.

Para Vieira (2001), a interferência dos organismos internacionais na educação atual, não só no Brasil, mas nos países em desenvolvimento (precisamente nos países da América Latina e Caribe), pode ser entendida a partir das seguintes variáveis. A primeira variável diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação desse



continente. Nesses encontros, são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. O Brasil, por se fazer representar em todos esses eventos, torna-se sócio da agenda definida em tais ocasiões.

A segunda variável leva em conta a articulação da educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à Teoria do Capital Humano, o que se firma a partir da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação na definição de um novo panorama mundial. Discutindo a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, Frigotto (2000) adverte que, nessa "sociedade do conhecimento" em que se vive, a Teoria do Capital Humano é reeditada englobando novas características, próprias de uma economia globalizada e que, por sua peculiar natureza, passa a exigir das pessoas novas competências e qualificações, para que elas possam inserir-se no mercado de trabalho, competindo, de forma igualitária, com outros concorrentes. Essa nova interpretação ideológica busca justificar as relações de poder e de exploração.

A terceira variável destaca a atuação do Banco Mundial, que vem se tornando uma significativa agência de recursos financeiros para a área da educação nos últimos anos. O BM tem sido mencionado como o principal financiador e regulador das reformas educacionais nos diferentes países em desenvolvimento. Sua crescente importância, nesse contexto, deve-se ao fato de sua marcante presença como agente financeiro de projetos de desenvolvimento, a ponto de acumular, até o ano fiscal de 1994, um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos, totalizando mais de 3,5 mil projetos. Também vale destacar seu papel estratégico na reorganização da ordem mundial, via incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento.

No campo da formação de professores, as atuais diretrizes, na sua maioria, oriundas dos organismos internacionais, evidenciam elementos que privilegiam uma formação mais técnica e instrumental, o que, segundo Veiga (2002), é capaz de formar apenas um tecnólogo do ensino. Essa perspectiva de formação desconhece o professor como sujeito e construtor de seu próprio conhecimento e como um ser capaz de pensar criticamente o seu papel social.



## 2 Os diferentes *lôcus* da formação de professores: das escolas normais aos centros de educação tecnológica

Na história da formação de docentes, vários espaços e instituições serviram a esse propósito, dependendo da época e do contexto histórico. No entanto, nunca os modelos e as instituições foram tão diversificados como agora.

Para Kullo (2000), os cursos de formação de professores no Brasil emergiram a partir das escolas profissionais e das Escolas Normais e foram estruturados, primeiramente, sob forma de aulas e cadeiras, em estabelecimentos isolados com o objetivo de formar os quadros burocráticos necessários à vida social naquele momento. Posteriormente, foram transformados em escolas profissionais, também isoladas e de caráter cultural-humanístico, exclusivamente para formar os profissionais liberais. Conforme registra Kullo (2000), essas escolas profissionais, subseqüentemente convertidas em faculdades, foram embrionárias da universidade brasileira e, indiretamente, dos cursos de formação de professores, pois em função dessas escolas constatou-se a necessidade de formar os professores para atuarem no sistema de ensino profissionalizante.

Tal conscientização ocasionou o aparecimento das Escolas Normais, a partir de 1880, as quais, geralmente, funcionavam como anexos dos Institutos já existentes. Posteriormente, as Escolas Normais assumiram um caráter de ensino secundário, exercendo a função de formar os professores para atuarem nos níveis elementares da educação. À Faculdade de Educação, curso de nível superior, cabia a responsabilidade pela formação de professores para atuarem na educação de nível médio.

Em 1931, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>1</sup>, Getúlio Vargas, pelo Decreto nº 19.851 de 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras), instituiu o regime universitário do ensino superior no Brasil. Por tal decreto, a Faculdade de Educação e as demais foram organizadas em centros, enquanto que os institutos e as Escolas Normais continuaram a desempenhar suas funções na formação de professores no nível secundário.

A princípio, os cursos de magistério nas escolas normais eram de quatro anos. A partir de 1933, com a promulgação do Código de Educação,

eles passaram a ter uma duração de três anos até 1968, quando, já no governo militar, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961), a formação de professores nas Escolas Normais voltou a ter quatro anos, agora dividido em duas etapas: nos primeiros dois anos, seria dada uma formação geral, como se fazia com os demais cursos do então Ciclo do Ensino Secundário (atual Ensino Médio); nos dois últimos anos, os alunos receberiam a formação pedagógica. Esse novo formato começou a funcionar em 1969, permanecendo até o ano letivo de 1974.

No final da década de sessenta, e durante toda a década de setenta, as políticas oficiais se apoiavam no binômio Segurança e Desenvolvimento, com base na ideologia nacionalista fundamentada na possibilidade de o Brasil se tornar uma grande potência via desenvolvimento. Em decorrência dessa influência ideológica e da crescente expansão industrial, a qual exigia trabalhadores mais qualificados, foram delineadas políticas educacionais, pautadas na ideologia e na organização escolar tecnocrata americana.

Essas mudanças tiveram ressonância no campo da legislação de ensino com a promulgação da Lei 5.540/1968 e da Lei 5.692/1971. A primeira direcionou a reforma universitária de 1968, dando um novo formato à organização do ensino superior; e a segunda imprimiu ao Ensino de 1º e 2º Grau (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) um caráter técnico-profissionalizante.

Com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, o *lócus* de formação de professores foi claramente definido: a universidade ficou com a responsabilidade de ministrar os cursos de Licenciaturas (especializações nas diferentes áreas), com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino das últimas séries do nível fundamental e médio; as Escolas oficiais e particulares responderiam pelos cursos de Magistério profissionalizante de nível médio, que objetivavam formar o professor polivalente para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Kullo (2000), a partir de 1971, com a reforma do ensino de 1º e 2º grau, pela Lei 5.692/71, as escolas normais foram substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério, perdendo, com isso, sua identidade. Discutindo a problemática da formação de professores no Brasil, Medeiros (2005), apoiada nas contribuições teóricas de Lima



(2001), destaca que, até as décadas de 1970 e 1980, a formação de professores no Brasil caracterizou-se por uma tendência conteudista e tecnicista e que a Lei 5.692/71 reforçou a desvalorização do magistério, em especial dos professores do ensino fundamental.

Medeiros (2005) destaca ainda que os modelos de formação docente adotados no Brasil, durante muito tempo, tiveram como referência os modelos europeus, principalmente os franceses, os quais justapõem teoria e prática. Nesses processos de formação, o primeiro ano do curso restringe-se à preparação teórica, visando a um concurso de exigência exclusivamente teórica; a prática e a preparação pedagógica ficam para a segunda parte do curso, refletindo as divergências e desavenças na definição da política de formação docente no Brasil. Segundo essa autora, sempre há uma luta política acirrada na definição dos modelos e cursos de formação de professores. Essa situação também é constatada no contexto dos anos noventa, segundo a autora:

Ao olharmos o caso brasileiro, a formação docente enfrentou nas últimas décadas, dificuldades nas relações entre as agências formadoras, as ações implementadas pelo Estado, a prática pedagógica, ou seja, os aspectos político-sociais que envolvem a maneira como o docente se forma. Reafirmamos que os choques de interesses trouxeram prejuízos na relação teoria-prática, no desenvolvimento do trabalho docente e na qualidade do ensino. (MEDEIROS, 2005, p. 75).

Essas discussões influenciaram na reformulação dos cursos e na ampliação dos *lôcus* de formação de professores, refletindo em uma seara de disputas e desencontros no campo da política educacional. Dessa forma, as propostas curriculares para a formação são explicadas com base no discurso oficial e nas ações efetivadas pelo governo, sem uma discussão ampla com a sociedade, as agências formadoras ou mesmo com os próprios docentes.

Discutir a formação de professores nos Institutos Superiores e nos CEFETs implica, segundo Mello (2004), situar a questão num debate mais amplo, que vem acontecendo ao longo do tempo, em torno de três tendências: a tendência que defende o *lôcus* de formação de professores como devendo ser exclusivo das universidades; a tendência que coloca os institutos especializados de nível superior como sendo o espaço ideal para a formação, uma vez que estes estão sintonizados com as demandas da realidade escolar e

educacional; e uma terceira tendência que defende a mediação, pois entende como ideal a parceria entre as universidades e as outras instituições.

A vertente que advoga a universidade como locus de formação entende que os conhecimentos decorrentes de uma sólida formação acadêmica e o espírito crítico desenvolvido no âmbito universitário são suficientes para preparar os professores para enfrentar os desafios da prática pedagógica do cotidiano. Por outro lado, alerta para o risco de as instituições alternativas (institutos, centros de educação, faculdades isoladas e outras) oferecerem uma formação docente superficial e desarticulada em termos das descobertas científicas.

A vertente que defende a formação de professores em Institutos argumenta que a formação acadêmica, apesar de ser de extrema relevância, não é suficiente para a formação profissional, pois estaria a universidade mais preocupada em formar o acadêmico pesquisador<sup>2</sup>. O grupo que defende a mediação acredita nos benefícios de uma parceria firmada entre as universidades e outras instituições de ensino, considerando que, por esse meio, haveria condição de se formar bons profissionais e, portanto, se estaria contribuindo para a construção da democracia e da modernidade do mundo atual.

A ANFOPE insiste na necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério, uma preocupação que vem sendo construída há quinze anos, desde a criação, em 1983, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Para esta última, uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada, na busca por uma educação pública gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares (FREITAS, 1999).

Acredita-se, portanto, que o foco do debate sobre a formação de professores não se deva restringir à questão da mudança do locus em que se desenvolverá esse processo, mas, sim, a suas implicações para o campo da política e do currículo dos cursos de formação de professores, à compreensão que têm os profissionais da educação acerca dessa questão e como têm se organizado para participar desse debate, construindo propostas coletivas



e interferindo de forma significativa na definição da política de formação de professores.

Para Küenzer (1999), a definição do *locus* e o formato das diretrizes governamentais para a formação de professores, nos anos noventa, em que foram determinados os Institutos Superiores de Educação<sup>3</sup> como *locus* de formação, deram-se no contexto em que, provavelmente, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho e as políticas educacionais não eram ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional. Isso facilitou a implantação dessas políticas, advindas dos interesses neoliberais, por meio de um consenso buscado pelo governo no interior das instituições formadoras. Nesse sentido, ressalta a autora:

Talvez essa pouca clareza explique, em parte, a cena inusitada, para não dizer dramática, vivida pelos professores e suas organizações nos últimos dois anos, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, uns aderindo, outros resistindo, outros se deixando usar ou sendo usados, por inércia ou ingenuidade, que culminou com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates. Assim é que a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos. (KUENZER, 1999, p. 2).

Na visão da autora, em termos mais realistas, o que de fato contribuiu para a implantação da política de formação do governo não foi somente a falta de clareza dos professores sobre as questões políticas de fundo que embasavam as políticas de formação, mas, sobretudo, as divergências internas entre os especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que, sequer, entre si, revelavam posição consensual; de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor.

Esse movimento termina por provocar a segmentação da classe de educadores e a conseqüente fragilização do poder de luta da categoria por

uma concepção de formação sócio-histórica de educador, tendo a docência como base comum nacional nos currículos de formação, proposta construída coletivamente, desde 1983, e mantida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A variação do lócus de formação de professores fez-se sentir com a promulgação da LDB/1996, no artigo 63, que cria os Institutos Superiores de Educação e define as suas funções. Essa proposição é ratificada pelo Decreto nº 2.307, de agosto de 1997, o qual estabelece que as Instituições Superiores de Ensino possam assumir diversos formatos: universidades, faculdades, centros universitários e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo-se a exigência da pesquisa apenas para as universidades.

Nesse processo, ocorre a diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelos institutos e demais instituições, uma vez que essas instituições fundamentam seus currículos para a formação prática. Enquanto a pesquisa e a extensão ficam, ainda que de forma minimizada, vinculadas à formação obtida nas universidades.

Na hierarquia, as universidades são instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovado pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. A diferença, como observa a Folha de S. Paulo (17/97), é que não precisam se dedicar à pesquisa, mas devem ter Excelência de ensino. (AGUIAR, 2003, p. 207).

Segundo Freitas (2003), os Institutos Superiores de Educação se caracterizam como técnico-profissionalizantes e têm como finalidade a formação de professores com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, retirando-se a articulação ensino e pesquisa. Corroborando com esse pensamento, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) enfatiza que os Institutos Superiores priorizam a prática/saber fazer, e que estariam, teoricamente, em acordo



com a política de formação proposta pelo Banco Mundial, fato que explicaria a determinação dessas instituições e dos CEFETs como *lócus* de formação de professores.

A definição, portanto, dos Centros Federais de Educação Tecnológica como *lócus* de formação de professores seguiu a mesma lógica dos Institutos Superiores de Educação, fundamentada na racionalização dos processos e dos custos.

Assim, pelo Decreto nº 8.711/1993, o presidente da República determina o oferecimento de educação tecnológica com o objetivo, dentre outros, de ministrar ensino em grau superior de licenciatura, com vistas à formação de professores especialistas do ensino técnico e tecnológico.

Em seguida, o Decreto nº. 2.406/1997 amplia o raio de atuação dos CEFETs, quando, no seu Art. 4º, reafirma que “[...] os Centros Tecnológicos têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica.” (DECRETO Nº. 2.406, 1997, p. 2).

Essa tendência de criação de cursos para a formação de professores não se faz consenso no contexto educacional. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), como representante dos professores de cursos superiores, critica a proposição definida na Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2.406/97 e regulamentada pelo Parecer CNE nº 2/97, no contexto das políticas de formação.

Para a ANDES, o Decreto nº 2.406/97 retoma os cursos de capacitação de docentes do ensino profissional das décadas de 1970 e 1980, denominados Esquema I e II, pois a Lei propugna cursos de licenciatura plena para os detentores de diploma do ensino médio e, para os detentores de diploma de nível superior, a formação pedagógica específica correspondente a sua área de atuação.

Essa entidade adverte quanto ao fato de que a diversificação de instituições formadoras leva à multiplicidade de modelos de formação, seja no que tange aos tipos de cursos, aos currículos, à carga horária e, principalmente, ao perfil do profissional da educação, terminando por derivar hierarquizações.



Com o Decreto nº 2.307, de 15 abril de 1997, do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorre a reclassificação do sistema federal de ensino. A decisão do governo Federal de promover essa formação superior para os professores não parece uma tentativa no sentido de alcançar a qualidade da formação docente; funciona, em termos concretos, como uma forma ideal de obter dados quantitativos, para elevar sua performance, frente às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O crescimento, de forma desordenada, dos cursos de formação, de acordo com Catani e Oliveira:

[...] caracteriza-se, sobretudo, pela diferenciação do perfil das IES e pela diversificação e flexibilização da oferta, o que tende a se aprofundar, nos próximos anos, em razão das políticas de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências do mercado. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 49).

112

Segundo Küenzer (1999), para se ter clareza desse processo, há necessidade de entendê-lo no contexto da mudança da organização do trabalho taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, em que novas exigências dos processos de trabalho vão exigir novo tipo de formação e, conseqüentemente, outras demandas educacionais para o processo de formação.

Essas novas demandas exigem que o professor seja muito mais do que um mero animador competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver-lhe as capacidades de comunicação, análise, síntese, crítica, leitura e interpretação não só do texto objeto de estudo mas da realidade circundante. Enfim, o professor deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para a assunção de uma postura científica.

Nesse contexto, exige-se uma sólida formação; mas não é isso que acontece. Consta-se, mesmo na LDB, uma tendência para uma formação mais pragmática com foco no conceito de competências, estas entendidas como capacidades demonstradas na ação, o que implica a valorização dos



conhecimentos da experiência. O projeto de reforma para a formação de professores é circunscrito ao campo do pragmatismo, colocando-se, portanto, na contramão das aspirações que historicamente têm marcado as reivindicações do movimento docente, como o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir na escola e transformar as condições desta, bem como a situação da educação e da sociedade.

Nessa perspectiva, a tendência de formação delineada na LDB (Lei 9.394/96), para Cabral Neto e Castro (2005), está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores progressistas e, também, com aquela apresentada pelo próprio MEC, nos referenciais para a formação de professores.

Esses autores assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola e de seus alunos, não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Comparando as orientações dos documentos oficiais (os quais serviram de base para a reforma no campo da política de formação de professores) com o cenário de expansão acelerada dos cursos de formação no Brasil, pode-se dizer, em concordância com Oliveira (2002), que a reforma, quantitativamente, tem sido exitosa. No entanto, resta saber se, qualitativamente, esse modelo de formação tem contribuído para uma melhoria no cotidiano do professor, para a sua profissionalização e para um maior comprometimento com o seu trabalho.

No nosso entendimento, a reforma em curso almeja mais do que uma simples reorientação curricular ou uma mudança no lócus da formação: não apenas por estabelecer que a universidade já não é mais o lugar preferencial da formação, mas porque, mesmo situados no interior das universidades, os cursos devem ser organizados de acordo com os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002, que lhes impõem uma racionalidade distinta daquela que historicamente tem caracterizado as formações universitárias.

É importante considerar, ainda, que a diversidade que vem assumindo a formação de professores nas várias realidades locais cede lugar à fragmentação e à ausência de marcos identitários. Tal fato impossibilita a construção de uma *base comum nacional* (tão perseguida pelos órgãos de classe, como ANFOPE e ANDES), considerada como condição necessária para o compartilhamento de um projeto político de formação, cuja centralidade resida em uma concepção de professor/a como profissional engajado com as questões de seu tempo e não apenas como profissional eficiente, cujas ações performáticas moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

### **3 O CEFET–RN: *Lócus* da formação de professores da Educação Básica**

No início da década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e com a crise da organização do trabalho taylorista/fordista e a sua substituição pelo modelo denominado de acumulação flexível, grandes modificações foram realizadas no campo da educação brasileira, refletindo-se em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1994, o presidente Itamar Franco assinou a Lei nº. 8.948, de 08/12/94, transformando as Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica – CEFETs; dessa forma, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, pelo Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999, (assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso), transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET–RN) e amplia sua oferta nos níveis e modalidades de ensino na educação profissional.

A partir de então, coloca-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte a missão de trabalhar também com a educação superior, em especial com a educação tecnológica. Portanto, o redimensionamento da missão dos CEFETs deve ser compreendido no contexto da reestruturação da educação superior, em que o governo procura efetivar uma das metas da reforma: a expansão da rede de ensino superior, disseminando-se a crença na oferta dos cursos superiores de tecnologia, tanto nos CEFETs quanto em outras instituições públicas e nas instituições privadas,



como modalidade prioritária para a expansão do ensino superior no País, constituindo a base da reforma em implantação.

A Análise do GTPE/ANDES-SN do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do MEC (versão de dezembro de 2004), ressalta que, segundo os encaminhamentos da Reforma da Educação Superior, os cursos superiores de tecnologia, que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico, são modalidades de Ensino Superior Não-Universitário (ESTNU) as quais vêm sendo defendidas pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. O referido texto enfatiza ainda que esse modelo de educação de nível tecnológico, que a reforma conduzida pelo MEC/Banco Mundial propõe, é de curta-duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, "flexível" e em conformidade com as demandas imediatas e restritas do mercado. Conforme destaca o documento,

[...] a prioridade aos cursos de tecnólogos expressa a continuidade de uma política de dualidade na educação básica e da expansão desta dicotomia ao nível superior mediante o intento de constituição de modalidades de cursos e instituições de ensino superior alternativos ao modelo universitário pleno caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2005, p. 109).

115

Para Ramos (1996), a cefetização refletiu as políticas que atenderam às diretrizes traçadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a égide do ideário neoliberal, para a educação profissional, quais sejam: redução significativa de seus custos e implantação de programas de capacitação de massa em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio. Essas modificações trouxeram profundas mudanças no interior do CEFET-RN, tais como a reestruturação do espaço físico e a reorganização do currículo.

As principais mudanças introduzidas pela reforma educacional, na década de 1990, em relação à organização do CEFET-RN (além da separação do Ensino Médio da Educação Profissional de nível técnico), concernem à implantação dos cursos de formação de professores, e à ampliação de

sua atuação em níveis da educação profissional, a exemplo da educação tecnológica de nível superior e técnico de nível básico.

De acordo com o atual Projeto Político-Pedagógico (2004), o CEFET-RN tem por função social:

A formação do trabalhador-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, compreendendo o básico, o técnico e o ensino superior na área tecnológica, além do ensino médio e da formação de professores, através de um processo de apropriação e de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos visando a uma atuação competente e ética no mundo produtivo, no campo da pesquisa e na prestação de serviços à população, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2004, p. 4).

Vale salientar que o processo de reestruturação dos CEFETs acontece num contexto contraditório e de tensões frente à relação educação e trabalho e às novas demandas do mercado de trabalho. Sobre essa questão, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) expressa o seguinte entendimento:

A reestruturação dos CEFETs acontece no contexto de uma reforma da educação superior, encaminhada de maneira segmentada pelo governo federal, que coloca em risco o caráter público das instituições federais de ensino, com sérios desdobramentos para os centros de educação profissional e tecnológica (CEFETs), no que se refere a sua natureza e a seu funcionamento. A concepção de educação subjacente à reforma para a educação profissional e tecnológica, a partir da década de 1990, no Brasil, se insere no contexto da hegemonia das políticas neoliberais e se afina à política de redução das funções e do papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2005, p. 127).

Nesse documento, faz-se alusão ao fato de que, desde 2004, o presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva, vem promovendo debates, e reunindo argumentos com o objetivo de firmar princípios, definir diretrizes e estabelecer normas para redimensionar a educação superior no País,



vez que essa é concebida no contexto das políticas como fator estratégico para o desenvolvimento. Assim, o governo, reconhecendo o elevado grau de qualidade – a despeito das imensas dificuldades financeiras por que vem passando o sistema de educação superior no Brasil –, afirma a necessidade de expansão desse nível de ensino, inclusive fazendo jus à meta traçada no Plano Nacional de Educação (2001-2010), a qual determina que, ao final do período, sejam ofertadas matrículas, em cursos superiores, correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2004).

Nesse processo de expansão, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte foi convocado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a ofertar cursos de formação de professores, devido a sua experiência no campo da formação técnica e tecnológica. Essa determinação trouxe grande desafio para os dirigentes, uma vez que estes tinham de tomar uma decisão entre a determinação pelo órgão central (Ministério de Educação), que acenava com a perspectiva de recursos financeiros, e a reação dos professores, dos demais funcionários e do sindicato, que, por questões políticas e de organização estrutural, não aceitavam a situação posta. Entretanto, entre a reação da comunidade e a necessidade de assegurar recursos públicos orçamentários para o funcionamento da instituição (os quais vinham progressivamente diminuindo com o impacto das políticas neoliberais), prevalece a segunda opção.

Portanto, é nesse cenário que se dá a institucionalização da formação de professores, nos centros federais, mais como imposição dessas políticas no contexto das reformas do Estado e da educação brasileira. Com esses novos espaços de formação, o governo brasileiro busca efetivar a reforma educacional, impulsionada por questões financeiras vinculadas aos interesses e aos acordos dos órgãos internacionais. Segundo Aguiar (2003), as primeiras ações governamentais para viabilizar a formação de professores nos centros e nos institutos tiveram início desde a implantação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993–2003, marco da reforma educacional no País, e que teve como base a experiência dos Institutos Universitários de Formação de Mestres da França.

O governo Fernando Henrique Cardoso, portanto, tinha a condição real de viabilizar a política de formação pragmática, focada na gestão dos recursos orçamentários e no mercado globalizado, e pelo Banco Mundial, dentre outros, criando um sistema de formação alternativo a partir da ex-

periência externa ao País e de experiências das instituições de educação profissional. Verifica-se, nesse sentido, o desrespeito à cultura existente no interior das instituições, assim como a negligência quanto às condições objetivas da Instituição. Assumido o desafio, o CEFET-RN delimitou sua atuação na oferta dos cursos na área de Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura Plena em Física) e na área de Ciências Humanas (Licenciatura Plena em Geografia).

Na área das Ciências da Natureza e Matemática, o CEFET-RN optou por oferecer o curso de Física, baseado no fato de se constatar uma grande carência de professor de Física na rede estadual de ensino, conforme atesta pesquisa realizada em 2000, junto à Secretaria de Educação e do Desporto do Estado do Rio Grande do Norte e ao Departamento de Física da UFRN, no processo de diagnóstico local para a definição das áreas de formação em que a Instituição iria atuar.

Quanto à opção pela área de Ciências Humanas, com a Licenciatura Plena em Geografia, as razões pelas quais se escolheu esse curso, na sua maioria, são de ordem política e administrativa (internas à Instituição), mas também se trata de uma decisão influenciada por fatores externos. Outras razões que justificaram a presença desse curso, reveladas no projeto inicial, apontam para a tradição, a experiência educacional, as instalações, os equipamentos e o pessoal qualificado (em nível de mestrado e doutorado) como fatores que podiam contribuir com a formação de um novo profissional para atuar no ensino de Geografia. Além disso, a Instituição oferece cursos no âmbito da Educação Básica de nível médio e poderia servir de laboratório para os licenciandos desenvolverem suas atividades de prática profissional.

118

### **3.1 A Licenciatura de Geografia no CEFET-RN**

O curso de licenciatura em Geografia do CEFET-RN caracteriza-se como sendo uma licenciatura plena presencial, com 3.566 (três mil quinhentas e sessenta e seis) horas-aula, organizadas em diferentes atividades acadêmicas e científicas. Dessa carga horária, 800 (oitocentas) horas são destinadas ao componente curricular Prática Profissional, que envolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o Projeto de Curso da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN (2002), a estrutura curricular do



curso apresenta a organização dos conhecimentos em duas bases: a Base Científica Tecnológica Geral e a Base Científica Tecnológica Específica.

A primeira constitui o agrupamento dos conhecimentos científicos de caráter humanístico e pedagógico, considerados indispensáveis à formação global do professor. De acordo com o Projeto de Curso, busca-se romper com o distanciamento entre o saber pedagógico e o saber específico da área de conhecimento, propiciando uma fundamentação do saber pedagógico articulada com os conhecimentos específicos da área, considerados necessários à transposição didático-pedagógica, em sala de aula, pelo professor.

Na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, há uma intenção de romper com a dicotomia entre a formação pedagógica e a específica, pois, em torno da base geral científica, se articulam dois núcleos de conhecimento: o núcleo contextual e o núcleo estrutural. Naquele, englobam-se os fundamentos sociológicos, filosóficos, econômicos e legais da educação; as políticas educacionais e a gestão escolar; Arte e Educação, Didática aplicada; Educação para Alunos Especiais; Astronomia Observacional; Métodos e Técnica de ensino e Pedagogia de Projetos. No segundo núcleo (estrutural), são articulados os conhecimentos de cunho instrumental, como Leitura e Produção de Textos I e II; Informática Básica; Informática Aplicada; Instrumentos Tecnológicos e a Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

Ainda articulada com a Base Científica Geral, encontra-se a Base Científica Específica, em que estão organizados, também em módulos, os conhecimentos específicos da Geografia, como: Fundamentos da Geografia, Geografia da população, Geografia Rural e Urbana, Geografia do Rio Grande do Norte, Geografia do Brasil, Geografia e Tecnologia, dentre outros.

Vale destacar que essa Base Científica Específica encontra-se também subdividida em dois recortes: o recorte ampliador do conhecimento e o recorte articulador. O recorte ampliador abrange os conhecimentos específicos de Geografia; o articulador encontra-se constituído de conhecimentos de outras áreas, como Química Geral, Física Geral, Ecologia e História das sociedades, que existem para facilitar o diálogo entre a Geografia e os outros campos de conhecimentos afins.



Na estrutura curricular do Curso, alguns módulos de conhecimentos procuram atender às preocupações postas na agenda de governo, no que diz respeito às políticas educacionais atuais, como, por exemplo, a Educação Inclusiva, no módulo de Educação para Alunos Especiais, o que, segundo os estudantes e a Coordenadora do Curso, tem representado um diferencial no Currículo, despertando a sensibilidade dos futuros professores para as dificuldades e possibilidades de se trabalhar em sala de aula com essa clientela. Os módulos de Arte e Educação e Antropologia procuram fundamentar os estudantes quanto aos princípios estéticos, éticos e políticos, que embasam o Currículo do Ensino Médio.

Ressalve-se, por fim, que, na estrutura do Curso, o componente curricular Prática Profissional encontra-se colocado como eixo articulador do Currículo, estando composto das atividades de pesquisa, extensão e ensino (Estágio Supervisionado). Esse componente foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e se constitui um componente inovador da formação por lhe serem atribuídas as possibilidades de articular as dimensões teórica e prática da formação inicial de professores.

120 Assim, de maneira geral, o Currículo da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN apresenta alguns aspectos inovadores, embora se percebam as marcas da contradição do processo e da conjuntura atual, em que se tenta conciliar as vertentes pedagógicas mais progressistas com as de cunho conservador, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, as Diretrizes apresentam um direcionamento, de certa forma, coerente com as expectativas das representações de classes, pois se propõem dinamizar a formação, articular melhor a teoria e a prática, embora, do ponto de vista político, se possa considerá-las conservadoras e neoliberais pelo fato de adequarem a formação docente aos interesses do poder estabelecido.

O estudo realizado sobre a implantação dos cursos de formação de Geografia, no CEFET-RN demonstrou que o processo de implantação desses cursos no interior da instituição não aconteceu de maneira linear e muitas barreiras precisaram ser quebradas para que os cursos fossem implantados de forma a garantir uma formação mais sólida para os professores da educação básica. Embora a instituição guardasse seu caráter profissiona-



zante, o fato de possuir um corpo de professores bem qualificado, na sua maioria, politicamente comprometido, contribuiu para que a implantação dos cursos de formação de professores se desse em bases diferentes das propostas inicialmente colocadas nas diretrizes do MEC. O curso de licenciatura de Geografia (do citado centro de formação) tem desenvolvido uma prática pedagógica dinâmica, buscando formar o futuro professor numa perspectiva crítica a com um conhecimento mais amplo dos fenômenos educativos.

## Considerações Finais

No contexto de reordenação do sistema capitalista, várias estratégias foram utilizadas como forma de adequar a sociedade às novas demandas do capital. No campo educacional, visto como central para o processo de desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado, novas exigências são colocadas, sobretudo na formação dos profissionais para o mercado de trabalho. Nesse contexto, merecem destaques as reformas empreendidas para a formação dos profissionais da educação, pois a capacitação e a formação desses são percebidas como condição de mudanças qualitativas na educação, e em especial na educação básica.

As diretrizes da política de formação de professores, que foram implantadas a partir de 1990, tiveram como finalidade profissionalizar os professores e modificar os espaços de formação, a partir do fortalecimento dos centros e dos institutos de formação com o foco no aprender a fazer. O eixo do currículo deixou de ser o conhecimento para centrar-se num conjunto de competências que o professor em formação precisa desenvolver para atuar como profissional. A escola foi concebida como espaço privilegiado para a formação continuada e para a formação em serviço (por meio de programas curtos de capacitação, educação a distância e pelo uso de instrução programada), vistas como estratégias eficazes na melhoria da educação básica, entendida, esta última, como instrumento essencial para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

É possível identificar, nessas diretrizes, propostas inovadoras e alguns dos seus fundamentos se coadunam com os princípios sugeridos pelas identidades de classe, como ANFOPE, ANPED, como a defesa por uma maior articulação entre teoria e prática. No entanto, essas diretrizes são

contraditórias quando definem o *locus* de formação fora das universidades, viabilizando uma formação instrumental e pragmática.

Os centros tecnológicos, por seu caráter técnico-profissionalizante passaram a revelar-se ao Ministério da educação como instituições adequadas à formação de professores proposta por sua política; uma formação mais rápida, mais eficiente, menos dispendiosa. Nessa lógica, e considerando a necessidade de formar, em nível superior, todos os professores que estão atuando nos sistemas de ensino, o CEFET-RN, instituição com uma experiência quase secular na educação profissional, passou a oferecer cursos de formação de professores: licenciatura em Geografia e Física.

Um fator que contribuiu para que a estruturação dos cursos de licenciatura no interior do CEFET-RN assumissem uma configuração atual, mais dinâmica e que articulasse melhor a teoria e a prática foi a própria cultura organizacional do CEFET-RN, que propicia a existência de espaços coletivos de discussões pedagógicas. Nesses momentos, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula e as experiências pedagógicas, o que facilitava a construção de projetos didáticos, aulas de campo e outras atividades didático-pedagógicas coletivas de cunho interdisciplinar. Essas atividades têm contribuindo para a construção da identidade do corpo docente do CEFET-RN, em especial do curso de licenciatura em Geografia, constituindo-se em uma cultura de reflexão coletiva.

Evidencia-se que, apesar da adequada formação para exercer suas atividades, a implementação dos cursos de licenciaturas no CEFET-RN continua sendo um desafio para o corpo docente e para os que estão envolvidos direta ou indiretamente. No entanto, apesar de todas as dificuldades, considera-se relevante o CEFET-RN estar participando da ampliação do leque de oportunidade nos cursos de graduação de licenciatura no Estado do Rio Grande do Norte, não só pelo lado quantitativo mas, principalmente, pelo lado qualitativo, uma vez que se percebe um movimento dos professores em busca constante de sua qualificação.

Um outro aspecto positivo, que também merece destaque, é a percepção de uma mudança lenta e gradual na cultura pedagógica da Instituição, que, de eminentemente técnica, passa para uma cultura mais ampla, na medida em que, nas reuniões pedagógicas, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula, as experiências pedagógicas e a



constituição de projetos didáticos. Essa forma de trabalho coletivo no interior do CEFET-RN tem possibilitado uma maior participação dos professores na elaboração dos currículos propostos para os cursos de formação docente, o que garante a atualidade das propostas e a qualidade destas.

Dessa forma, apesar das críticas feitas ao *locus* da formação fora das universidades, por não privilegiar o ensino, a pesquisa e a extensão, a experiência do CEFET-RN aponta para um caminho possível de ser trilhado na formação de professores, garantindo a especificidade de uma sólida formação, a articulação teoria e prática, o senso de investigação, características necessárias à formação de um professor comprometido com a qualidade da educação pública.

## Notas

- 1 Movimento surgido no Brasil em 1931, que se opunha à Escola Tradicional, reivindicando um ensino ativo, em que o centro do processo fosse o aluno. Nesse, destacaram-se os educadores brasileiros Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e outros.
- 2 Tardif (2002) destaca ainda que em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. O autor cita como exemplo a experiência da América do Norte das “escolas associadas” no Quebec, e as escolas de desenvolvimento profissional nos Estados Unidos, que fundamentam a formação docente ligada ao meio escolar.
- 3 Esses têm sido caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante do magistério, em que a formação acontece com o foco na técnica, em detrimento da pesquisa e da extensão.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Construindo uma política nacional global de formação de profissionais da educação**. Caxambu: ANFOPE, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento II da Reforma da Educação Superior:** reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (2001-2010). Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARECER CNE Nº. 2, DE 7 DE JULHO DE 1997.** Regulamenta o curso de formação pedagógica de professores em regime de programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional de nível médio. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1/1999, 02 DE OUTUBRO DE 1999.** Dispõe sobre as diretrizes para a Formação de Professores nos CEFETs. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARECER CNE/CP 009/20018 DE MAIO DE 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº. 2.406/97, 19 DE DEZEMBRO DE 1997. Amplia o raio de atuação dos CEFETs, cursos de formação de professores e especialistas e programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação. Brasília: **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº. 3.276/99, DE 06 DE DEZEMBRO DE 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 7 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394/96 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº. 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994. Transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 8 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto de curso da licenciatura de geografia do CEFET-RN.** Natal: CEFET, 2002.

\_\_\_\_\_. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto político pedagógico.** Disponível em: <<http://www.cefetrn.br>> Acesso em: 12 set. 2004.



CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A formação de professor no contexto das reformas educacionais**. Natal: EDUFRN, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política de educação a distância**: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal: EDUFRN, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 28-46, ago. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-34, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, Niterói, v. 2, n. 12, p. 9, 2000.

KÜENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 68, p. 40-47, dez. 1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio**: novo locus? São Paulo: Annablume, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. In: LIMA, Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos**: formar? Titular? Profissionalizar? 2005, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, Marise. Reforma da educação profissional: uma síntese da (a) diversidade estrutural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambu. **Resumo...** Caxambu: ANPEd, 1996.

SINDICATO NACIONAL DOS DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Análise do anteprojeto de lei da educação superior do MEC, versão de dezembro de 2004.** Brasília: TPE/ANDES -N., 2005. (Publicação do Grupo de Trabalho de Política Educacional).

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henrique. (Org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores: política e debates.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

Ms. Luzimar Barbalho da Silva  
Centro de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte  
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação  
E-mail | luzimar\_1@yahoo.com.br

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação  
E-mail | alda@digi.com.br

Recebido 23 maio 2007

Aceito 23 out. 2007



# Desafios do contexto histórico-legislativo da formação do professor de ensino religioso no Brasil

The historical legislative context challenges in the religious teacher's education formation in Brazil

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Edile Maria Fracaro Rodrigues  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Rachel de Moraes Borges Perobelli  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Claudino Gilz  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## Resumo

O debate para uma formação inicial e continuada do professor de Ensino Religioso tem considerado as urgências e necessidades dos novos tempos. Entretanto, não basta que pareceres e resoluções simplesmente estabeleçam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, incluindo uma área de conhecimento qualificada como Educação Religiosa. Há de se buscar um maior aprofundamento dos elementos integrantes de sua natureza e o conseqüente tratamento metodológico a ser-lhe dispensado nessa nova condição. Isto não será possível, sem que se leve em conta a formação de profissionais capacitados a compreender a natureza da disciplina e desenvolver as habilidades e competências para um desempenho como profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de professor. Ensino Religioso. Contexto histórico-legislativo.

## Abstract

The Religious Studies Course also referred to as "Religious Education" as a knowledge area, is slowly becoming an integrated part of the school curriculum. The debate for an initial and continuing development has considered the needs and urgencies of the modern times. However, resolutions and laws are not enough to establish the Curricular Mandates for the Fundamental School, to include the Religious Studies as a qualified area of knowledge. Moreover, the fact that these same studies might become a knowledge area is not enough to meet the curricular objectives. A more profound knowledge of the elements involved in the Religious Studies curriculum, as well as an adequate methodological approach, is required. This cannot be achieved without the development of teachers' skills and competences, necessary for the understanding of the nature of the course and their own performance as educators. Such development will also help preserve their rights, as teachers of other educational areas have.

Keywords: Education Teacher Development. Religious Studies. Legislations.



## Introdução

Os trabalhos científicos já publicados na área de Ensino Religioso, o diálogo com a caminhada empreendida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), os desafios e as conquistas alcançadas promoveram a elaboração do presente artigo, que tem como principal objetivo tecer algumas considerações sobre o contexto histórico-legislativo dos Cursos de Formação de Professores de Ensino Religioso (ER).

A nova redação do artigo 33 dessa lei, deixa sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, estaduais ou municipais, algumas incumbências, a saber:

§ 1º – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e *estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.* (PARECER Nº 097, 1999, grifos nossos).

128 Com a finalidade de identificar o perfil dos Cursos de Formação de Ensino Religioso que estavam sendo oferecidos no Brasil, foi desenvolvida uma pesquisa<sup>1</sup> no primeiro semestre de 2006. As constatações dos pesquisadores envolvidos têm suscitado debates e reflexões até o presente momento. Nessa pesquisa constatou-se que

Em grande número de cursos pesquisados a preocupação era o estudo do fenômeno religioso, porém sem abordar os processos metodológicos para a formação de professor de Ensino Religioso. Basicamente, a oferta de cursos de formação acontece, em sua maioria, na pós-graduação *lato sensu* e extensão. (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; GILZ; RODRIGUES; PEROBELLI, 2006, p. 101).

Também, segundo a pesquisa, foi observado que “[...] para atender às legislações vigentes tornou-se necessário ampliar a carga horária e a densidade das disciplinas.” Em grande número de cursos pesquisados a preocupação era o estudo do fenômeno religioso, porém sem abordar os processos metodológicos para a formação de professor de Ensino Religioso. Basicamente, a oferta de cursos de formação acontece, em sua maioria,



na pós-graduação *lato sensu* e extensão. (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; GILZ; RODRIGUES; PEROBELLI, 2006, p. 101).

Nos Estados de Santa Catarina e Pará encontram-se implantadas licenciaturas para formar o professor do ER. Na pesquisa citada anteriormente, constatou-se que é a graduação que habilita o docente para atuar na educação básica. As demais modalidades apenas complementam em situação de ausência do profissional habilitado. Para melhor compreender essa questão, algumas considerações serão a seguir apresentadas.

## **1. O Contexto legislativo dos Cursos de Formação de Professores no Brasil**

O Ensino Superior inicia-se com cursos de Graduação ou Seqüenciais, os quais podem oferecer diferentes possibilidades de carreira como acadêmica ou profissional. Esses cursos, vinculados ou não a conselhos específicos, são os mais tradicionais e conferem diploma com o grau de Bacharel ou título específico como Bacharel em Física, Licenciado em Letras, Tecnólogo em Hotelaria. O Bacharelado habilita ao exercício de uma profissão de nível superior. A Licenciatura habilita ao magistério no Ensino Fundamental e Médio. É possível obter o diploma de Bacharel e o de Licenciado cumprindo os currículos específicos de cada uma dessas modalidades. Além das disciplinas de conteúdo da área de formação, a licenciatura requer também disciplinas pedagógicas e 300 horas de prática de ensino. Os cursos de Graduação podem oferecer uma ou mais habilitações.

Para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a formação se dá nos Cursos Normais Superiores, podendo também se realizar em cursos de Pedagogia, quando oferecidos pelas Universidades e Centros Universitários. Para as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio a formação se dá nas Licenciaturas das áreas específicas do conhecimento.

A Coordenação de Formação de Professores da SESu/MEC supervisiona o cumprimento da legislação específica aplicável aos cursos de formação de professores para a Educação Básica. De acordo com Artigo 62 da LDB, essa formação far-se-á em cursos superiores de licenciatura de graduação plena, admitindo-se como mínima, a formação em cursos normais de nível médio. Os pedidos de autorização e reconhecimento de Curso Normal

Superior devem obedecer aos procedimentos exigidos para os demais cursos de graduação. A Coordenação oferece apoio técnico e pedagógico à implantação das diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para orientar todo esse trabalho foram traçadas as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação<sup>2</sup>. Os Princípios dessas Diretrizes asseguram às instituições de Ensino Superior ampla liberdade na composição dos currículos, na duração do curso, na carga horária a ser cumprida, na especificação das unidades de estudos a serem ministradas, assim como nas orientações para a condução de avaliações periódicas e no desenvolvimento das atividades didáticas.

Os cursos de Especialização ou Pós-Graduação *lato sensu* são oferecidos por instituições de Ensino Superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional e independem de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. Devem atender às disposições legais e ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

As instituições que ofereçam cursos de Pós-Graduação *lato sensu* deverão fornecer informações, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidas. O corpo docente deve ser constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores mestres ou doutores com título de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido. Deve ter duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado obrigatoriamente para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Já os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* à distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996. Deverão incluir, necessariamente, provas presenciais, defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.



## 2. Contexto legislativo da formação do professor de Ensino Religioso no Brasil

○ professor do ER tem uma grande contribuição a dar no sentido de auxiliar os alunos a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, ajudando-os a desenvolver a religiosidade presente em cada um, orientando-os para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir de maneira dialógica e reverente ante as diferentes expressões religiosas. Para tanto, é fundamental que esse profissional tenha uma formação específica que o habilite e o qualifique nessa área do conhecimento.

Os cursos de Licenciatura em Ensino Religioso e os de Ciências da Religião têm um papel importante na formação desses profissionais para melhor decodificarem o fenômeno religioso, pois analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar interdisciplinar. Os cursos de Teologia, porém, por mais científica que sejam as pesquisas e sistematizações são confessionais e aí esbarram na legislação. Pois,

É preciso considerar que não há teologia a-confessional ou supra-confessional, isto porque a teologia sistematiza experiências religiosas e afirma que os adeptos de uma denominação religiosa devem crer e como devem agir na organização de sua vida para então, serem considerados membros daquele grupo religioso. A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso. (OLIVEIRA; JUNQUEIRA; GILZ; RODRIGUES; PEROBELLI, 2006, p. 92).

As pesquisas e sistematizações no campo pedagógico do ER e das Ciências da Religião são mais abrangentes. O professor deve ter ciência dos cinco eixos, que constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), a saber: Culturas e Tradições Religiosas, Teologias, Textos Sagrados, Ritos e *Ethos*, pois essa área interessa-se por tudo aquilo que os seres humanos crêem como suas manifestações, ações, instituições, rituais e tudo o que tem a ver com o universo religioso. Segundo Teixeira (2006, p. 73) “[...] as Ciências da Religião constituem um canal importante para possibilitar este exercício reflexivo: de aperfeiçoamento da compreensão do religioso como ‘objeto de cultura’, ou fenômeno de cultura.”

### 3. Contexto histórico da formação do professor do ensino religioso no Brasil

No imaginário coletivo da sociedade brasileira permanece ainda a idéia de que o ER constitui disciplina à parte, fora do compasso do sistema de ensino. Muitos setores educacionais, lideranças religiosas, parlamentares e outros atores sociais continuam compreendendo o ER como inferências da religião e não da educação.

Não se pode perder de vista que até mesmo algumas normas ainda em vigor no Brasil, têm contribuído significativamente na manutenção dessa mentalidade e influenciando sobremaneira a Formação de Professores para o ER. Trata-se de uma compreensão equivocada ou conservadora dos aspectos observados desde o regime de padroado vigente durante 400 anos de realidade sócio-político-cultural brasileira nas sucessivas fases da Monarquia.

A liberdade religiosa é um princípio republicano, salvaguardada na Constituição. A laicidade do Estado garante o direito do cidadão de confessar livremente a sua crença. Por isso, o ER deveria ser visto como uma oportunidade de convívio com a pluralidade religiosa, numa relação de respeito mútuo e aceitação das diferentes expressões religiosas. No Parecer N.º CP 097/99 — Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 18/05/1999, lemos:

Art. 210, parágrafo 1º — O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, Constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Art. 33 — O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante. Da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das Escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º — Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º — Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso (PARECER N.º 097, 1999).



○ ER tem encontrado inúmeras dificuldades quanto à compreensão de sua natureza e conseqüente tratamento metodológico a ser efetivado na prática. ○ fato de ser “facultativo” para o cidadão em fase escolar tem trazido diferentes concepções de ER e um tratamento pedagógico diferenciado no conjunto curricular-organizacional.

Em algumas regiões do país têm surgido grupos de estudos sobre o assunto, atuando com muito empenho e alto nível de competência pedagógica em assessorias aos sistemas de ensino, como provocadores da reflexão regida por uma outra ordem fundada em princípios inspirados na própria Constituição Brasileira e Leis Menores conseqüentes.

Esses grupos e atividades estão voltados para a mudança de concepção e prática do ER, até então alienado do sistema escolar, para incluí-lo e tratá-lo como área de conhecimento com natureza própria como as demais áreas do conjunto curricular.

Os sistemas de ensino que já contam com assessorias voltadas para uma nova concepção de ER colaboram para a sua correta configuração como área de conhecimento. Dessa forma, o Ensino Religioso tende a efetivar-se como componente curricular normal do sistema escolar, libertando-se dos aparatos e marcas que se lhe impuseram ao longo dos anos.

A idéia da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, especificamente em ER, em nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, surgiu há mais de trinta anos, com a intenção de se chegar a estabelecer alguns marcos de sustentação de uma proposta de formação, em nível nacional, sem perda da autonomia das Instituições Educacionais de nível Superior e das possibilidades de adaptação necessária às respectivas realidades regionais.

Os 51 Relatórios das reuniões do Grupo Nacional de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GRERE<sup>3</sup>) mantido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de 1985 até o momento; os anais do Fórum Nacional Permanente de Educação Religiosa (FONAPER<sup>4</sup>), desde 1995 ao momento atual e dezenas de documentos estaduais e regionais portadores da mesma intenção, são a constatação desse diálogo.

A contribuição do FONAPER, há quase uma década, de norte a sul do país, tem sido significativa no processo da capacitação docente, tomada como prioridade no conjunto de suas metas de trabalho.

O FONAPER tem direcionado, não somente os professores de ER, mas a todos os setores educacionais envolvidos em projetos específicos, a uma construção de novos paradigmas para a prática pedagógica. Uma das importantes contribuições desse Fórum tem sido o incentivo aos grupos de estudo. Na busca da compreensão do ER no currículo escolar – ampliado como área de conhecimento – tem acompanhado efetivamente a construção de instrumentos legais que o ampare como elemento do sistema de ensino.

Na prática, os Seminários de Capacitação Profissional de Professores de ER promovidos pelo FONAPER, aconteceram em função da ausência de uma formação específica. O mesmo Fórum constitui, no momento, uma instância que alarga o espaço para as discussões sobre o ER no Brasil, fora das habituais iniciativas que até então eram tomadas somente por órgãos próprios das Instituições Religiosas. (FIGUEIREDO, 2003, p. 18-19).

É importante destacar, que além das mudanças pretendidas na concepção de ER como disciplina absorvida pela Educação Religiosa, a mudança do perfil do professor é imprescindível para que esse profissional integre o sistema escolar. Para isso, deverá estar habilitado, com incentivo e direito a uma formação continuada nos termos da atual reforma de Ensino Superior no Brasil.

Nesse sentido é que se busca definir as bases sobre as quais se devem construir as Diretrizes Nacionais para a Formação desse professor em nível superior (Curso de Licenciatura de Graduação Plena, Cursos de Pós-Graduação e outras modalidades de formação continuada). Essas bases hão de reger a organização institucional e os projetos de Cursos de Formação de Professores, com suas respectivas propostas curriculares. Conseqüentemente, nortearão as normas que garantirão a admissão e efetivação desse profissional no quadro do magistério do sistema público de ensino, nas respectivas unidades da Federação, para a função em ER.

O disposto no artigo 210, § 1º da Constituição Federal de 1988, complementados pelo artigo 33 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Lei n. 9475 de 22 de julho de 1997, pode ser tomado como base do conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores de ER, uma vez destinados ao exercício de sua função na Educação Básica.



Tais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de ER devem contemplar a Resolução CNE/CP nº. 01/2002 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena), a Resolução CNE/CP nº. 02/2002 (que institui duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior) e outras normas estabelecidas pelo mesmo Conselho no que se refere à formação de Professores.

As formas de autorização ou reconhecimento de Curso Superior de Formação de Professores para o exercício da função em ER e a aprovação de Projetos contendo as respectivas propostas curriculares de tais cursos em nível superior devem considerar como principal aspecto o artigo 1º, § 1º da Lei 9475 de 22 de julho de 1997, dando nova redação ao artigo 33 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

As propostas pedagógicas construídas de forma participativa e interativa garantirão o envolvimento de educadores e educandos como protagonistas do mesmo projeto e, nessa condição, integrantes do processo de seu planejamento, concretização e avaliação em nível nacional, regional e local. Esses sujeitos sociais e pedagógicos serão valorizados ao se abrir espaço para a convergência dos interesses, dos motivos, das concepções de valores fundamentais e outros aspectos que emanam do Projeto Político-Pedagógico.

Esse envolvimento evidencia alguns aspectos comuns na formação básica, específica e pedagógica que contribuirão para:

- + capacitação docente em ER, que mantém a diferença pela metodologia, implicando em linguagem decorrente da própria natureza da disciplina. (GRUEN, 2004, p. 417-420);

- + maior atenção às necessidades e interesses dos educandos em idade escolar (GRUEN, 2004);

- + adoção de um quadro de referência relativo aos conteúdos ou assuntos de interesse a serem tomados como prioridades nas reflexões e práticas pedagógicas, nos sucessivos níveis de abrangência do ER considerando a sua maior amplitude enquanto área de conhecimento;



+ cuidado quanto à construção da matriz curricular com as adaptações a serem feitas, de acordo com as realidades regionais, quanto à definição dos conteúdos a partir de eixos articuladores nos termos do art. 11 da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002;

+ clareza na determinação de habilidades e competências para o desempenho de suas funções pedagógicas em Ensino Religioso, sem perda de vista das oportunidades da formação do senso de investigação na disciplina, a partir de motivações e orientações favoráveis;

+ atenção ao perfil dos profissionais envolvidos no ER como professores e em outras funções pedagógicas e técnicas, levando-se em conta a realidade humana e cultural onde irão atuar;

+ obtenção de uma rede física adaptada às necessidades do Curso, incluindo recursos didáticos básicos, bibliografia atualizada, de modo a subsidiar os formadores e formandos no desempenho de seus papéis, durante as atividades pedagógicas;

+ construção da Proposta Curricular dos Cursos segundo essas Diretrizes que se dará num processo dinâmico, assumida como tarefa de todos numa ação conjunta, criativa e interdisciplinar.

136

Assim, uma Proposta de Formação de Professores pautada nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades é construída, avaliada e reconstruída, adotando-se para isso as coordenadas dialéticas da realização do ser humano pessoal e socialmente contextualizado. Segundo Figueiredo (1995), o espaço escolar articula o processo de educação e promove o reencontro da razão com a vida, adquirindo e promovendo cultura conforme suas necessidades vitais, suas aspirações e seus conhecimentos.

Por isso, os subsídios decorrentes dessas diretrizes contribuirão para uma prática pedagógica a ser realizada por meio de um Ensino Religioso adequado à realidade da escola pública, explicitarão a melhor forma metodológica para a aplicação dos aspectos aqui levantados e a concretização do Projeto Educativo de ER integrado ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Ensino a que se destina.

O ER como instrumento eficaz das atividades de Educação Religiosa na escola oferece aos educandos os meios necessários ao desenvolvimento



da sensibilidade religiosa de que são naturalmente portadores, sejam eles integrantes ou não de Religiões ou Grupos Religiosos e Filosóficos.

Dessa forma, o ER ampliado como área de conhecimento não está isento da contribuição de todas as áreas do currículo e irá, por certo, além deste. No conjunto das demais áreas do sistema de ensino o ER não estará vinculado a uma única Religião ou às Ciências da Religião – ainda que as mesmas constituam conteúdos ou matérias que interessam sobremaneira ao ER.

Enquanto área de Conhecimento, o ER leva em conta todas as áreas, subáreas e especialidades que interessam ao ambiente escolar regido por princípios e fundamentos que têm a ver com a Educação, principalmente em se tratando da adoção de uma metodologia pautada no eixo articulador entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A experiência religiosa do sujeito, ora são específicas das religiões, ora das escolhas desse sujeito que as vivencia independentemente de uma Religião e requer atenção em toda e qualquer proposta pedagógica de educação religiosa em sua maior abrangência. No entanto, há que se respeitar as escolhas dos que têm e dos que não têm fé religiosa, ou que simplesmente não optaram por nenhum grupo religioso.

○ sujeito do conhecimento religioso busca respostas aos seus questionamentos existenciais, dentro ou fora de uma Religião, e está em contínuo desenvolvimento de suas potencialidades nas mais diversas dimensões. Trata-se, portanto, de uma educação sustentada pelos quatro pilares, reconhecidos e aceitos em âmbito mundial e nacional: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos, Aprender a Ser”. (DELORS, 1998, p. 101-102).

137

## Considerações finais

○ ER observa os aspectos que têm a ver com a percepção e compreensão do fenômeno religioso em todas as situações da realidade humana, dentro e fora das Religiões. Esses são aspectos trabalhados em sala de aula com uma metodologia própria, integrados ao objeto específico de uma área de conhecimento e voltados ao mesmo tempo para o sujeito do conhecimento religioso, seja ele professor ou aluno. No que se refere ao professor, Tardif alerta que:



[...] se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. (TARDIF, 2006, p. 238).

O professor de ER tem os seus saberes e no tempo decorrido desde a promulgação da LDB 9394/96 tem sido desafiado a pensar e repensar a sua práxis como sujeita do conhecimento religioso. A prova desse fato se evidencia nos grupos de pesquisa e fóruns que estão oferecendo espaços de diálogo para a compreensão e sistematização dessa práxis.

Os aspectos legais referentes à formação de professores de ER no Brasil deixam transparecer um conjunto de lacunas a serem suprimidas. Considerando tais dispositivos da Legislação Maior a reger a Educação Brasileira, a realidade em que se encontram centenas de Professores de Ensino Religioso parece um contra-senso, pois há uma legítima preocupação com sua admissão e efetivação no sistema de ensino.

Do ponto vista histórico, houve um grande avanço no que se refere ao papel desse professor, pois como sujeito do conhecimento, ele tem sido desafiado a oportunizar a convivência e respeito mútuo entre as diversas expressões religiosas. Esse desafio prossegue porque o ser humano vive em constante crescimento.

Contudo, esse artigo não poderia ser concluído sem se falar da ambigüidade que a nomenclatura do ER produz. É preciso esclarecer o que se compreende por essa área do conhecimento. O ER exclui qualquer conotação de confessionalidade e deve ser compreendido no âmbito das ciências e de seu ensino.

Para Passos (2006, p. 24) o ER como ensino da religião na escola deve ser entendido “[...] sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese), sem o pressuposto da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo das religiões).”

Temos consciência de que o trabalho é árduo e há muito a ser feito para que esse pressuposto seja delimitado, tomando o cuidado de não tratar



superficialmente as religiões nem ser seus porta-vozes. Porém, fomentar as discussões em sala de aula para que o estudante exerça o seu senso-crítico e liberdade de escolha, no exercício de sua cidadania. Por isso, é de suma importância que as discussões prossigam no sentido de aprofundar as reflexões e estabelecer os postulados dessa jovem área do conhecimento.

## Notas

- 1 Consultar Oliveira; Junqueira; Gilz; Rodrigues; Perobelli. (2006).
- 2 Para informações detalhadas consultar Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE).
- 3 A partir da elaboração do Anteprojeto da nova Carta pela Comissão "Afonso Arinos", o ER voltou a ocupar um novo espaço nas discussões, tornando-se objeto de grande mobilização nacional, em vista da sua garantia na nova Carta e nas Leis Menores conseqüentes. Em meio às urgências do debate nacional, é criado o GRERE (Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso Escolar) como instância de assessoria da Linha 3 da CNBB, para estudar e acompanhar as questões relacionadas com o ensino religioso escolar ministrado em escolas públicas.
- 4 O Fórum Nacional Permanente de ENSINO RELIGIOSO, instalado aos 26 de setembro de 1995, por ocasião da celebração dos 25 anos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), constituiu-se como um espaço aberto para consultar, propor, deliberar encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza, onde o espaço pedagógico está centrado no direito do educando na sua busca do transcendente.

## Referências

BRASIL. PARECER N.º CP 097, 1999. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado. Despacho do Ministro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 maio. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf) Acesso em: 09 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. LEI N.º 9.475 DE 22 DE JULHO DE 1997. Da nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997. (seção I).

DELORS, Jacques e outros. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: MEC/Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso**: perspectivas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino religioso no Brasil**: origem e evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento. 2003. (datilografado).

FONAPER. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GRUEN, Wolfgang. **Ensino religioso escolar**. Dicionário de Catequética. São Paulo: Paulus, 2004.

OLIVEIRA Lilian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GILZ, Claudino; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; PEROBELLI, Rachel de Moraes Borges. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da religião e "ensino do religioso". In: SENA, Luzia. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná | PUCPR  
E-mail | srjunq@uol.com.br

Edile Maria Fracaro Rodrigues  
Mestranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná | PUCPR  
E-mail | edile@celulas.com.br

Rachel de Moraes Borges Perobelli  
Mestranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná | PUCPR



E-mail | fatev.pedagogico@me.org.br

Claudino Gilz  
Mestrando em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná | PUCPR  
E-mail | claudinogz@bol.com.br

Recebido 05 jul. 2007

Aceito 29 out. 2007



# Por uma prática docente crítica-constructiva<sup>1</sup>

In defense of a critical, constructive and teaching practice

Sérgio Luiz Lopes

Universidade Estadual Vale do Acaraú

## Resumo

Este texto propõe-se evidenciar como a prática docente tem se manifestado na escola e apresentar a sala de aula como um espaço interacionista no processo de ensino-aprendizagem. Após algumas considerações gerais que presidem à análise, o texto compreende os seguintes itens: 1. a prática docente na escola; 2. por uma prática epistemológica docente interacionista. Constatase que as práticas docentes precisam ser (re)dimensionadas, adquirindo um teor interacionista, e procura-se examinar, em termos teóricos, as questões inseridas na escola; e 3. conclui-se pela necessidade de se (re)pensarem, a partir de um novo olhar, as funções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas da escola da prática docente.

Palavras-chave: Prática docente. Interacionismo. Postura crítica.

## Abstract

This text aims to show in which ways the teaching practice has been accomplished in the school and to present the classroom as a space of interaction in the teaching-learning process. After some general considerations concerning to this analysis, the text considers the following items: 1. the teaching practice in school; 2. the defense of an epistemological interactionist teaching practice. We realize that the teaching practices must be (re)dimensioned, thus developing an interactionist tenor, and we look forward to examine, in theoretical terms, the questions concerning the school; and 3. we conclude that it is necessary to (re)think, from a new point of view, the epistemological, methodological and pedagogical functions of the school in the teaching practice.

Keywords: Teaching practice. Interactionism. Critical posture.



## Introdução

Neste texto, discutirei alguns encaminhamentos que permitam pensar-se uma prática docente crítica, construtiva e responsável. Crítica na medida em que o professor, junto com os alunos, tente, por meio do diálogo e das conversações, realizar interpretações acerca da realidade e em que, no cotidiano da escola, se utilizem os conhecimentos adquiridos no fazer, no contato com o outro, por aproximação e com saberes que a todo instante possam ser compartilhados pela experiência. Construtiva na medida em que haja preocupação com princípios científicos, metodológicos e técnicos que dêem conta da construção do processo de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>. Assim, o professor assume uma posição responsável no sentido de ter clareza e objetividade, no ato do planejamento, preocupando-se com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Aqui, pretendo apresentar alguns fundamentos e procedimentos da prática docente que, quando utilizados, traduzem o interesse em que os alunos aprendam e se desenvolvam.

### 1. A prática docente na escola

Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER, 2006, p.20).

Ao longo dos últimos anos de trabalho como docente, tenho me dedicado a estudar como ocorre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem: uma prática *coercitiva e hierárquica*. (FOUCAULT, 1998). Assim, tenho me ocupado em fazer a crítica, denunciando práticas e ações, exercidas pelos docentes, conservadoras em relação aos modelos de sociedades do mundo contemporâneo, e em convidar colegas de trabalho para debater essa questão.

Em congressos, encontros pedagógicos e colóquios, em minhas falas tenho denunciado – na medida do possível – posturas epistemológicas que, ao invés de contribuírem para o processo de aprendizagem do aluno,



utilizam um discurso autoritário e, em alguns casos, tomado de concepções *apriorísticas*. Dessa forma, pode parecer que tenho ressaltado mais o aspecto negativo do docente; mas isso não é verdade, pois sempre desejo apontar aspectos positivos. Minha preocupação é ressaltar, construtivamente, que a prática docente deve ser algo prazeroso, conforme já salientava Comenius (2002) no século XVII.

A responsabilidade de fazer uma análise acerca da prática docente na escola (em nível fundamental e médio) requer cuidado e delicadeza, devido às múltiplas informações que circulam sobre esse tema.

A sala de aula deve ser um espaço que motive e incentive o aluno a visualizar novas possibilidades de compreensão da realidade. Mesmo que o docente trabalhe com muitos alunos, sua relação com eles, no processo de ensino, deve estabelecer-se de forma mediadora, respeitando a tomada de decisão coletiva e influenciando aprendizagens individuais. Assim, “[...] cada aluno irá estabelecer maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos com cada professor, resultando em atitudes e respostas por parte destes.” (HOFFMAN, 2005, p. 13). Portanto, o processo de ensino deve levar em consideração o caráter singular de cada aluno, na tentativa de analisar e apresentar estratégias pedagógicas capazes de dar continuidade ao processo de ensino.

Conforme Fernández (2001), o papel do professor, para além de ensinar, abre espaços para aprender, de modo que se dêem nele simultaneamente a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. Se tivermos a compreensão de que a prática docente deve estar relacionada a um embasamento teórico-metodológico capaz de “[...] acompanhar o aluno durante o processo em formação” (HOFFMAN, 2005, p. 20), respeitando sua individualidade e suas particularidades, a escola contribuiu bastante para que os indivíduos, de fato, sejam autônomos, em suas ações individuais e coletivas.

Para isso, é preciso que nós, docentes, tomemos alguns cuidados:

a) Devemos ter uma prática crítica e construtiva, solicitando ao aluno que, na medida do possível, manifeste suas vivências e experiências (sua forma de aprender e apreender, seu modo de ver a vida e o mundo, sua capacidade de entender, de poetizar, de criar histórias, seu modo de viver etc.). Mas, lembremo-nos de que não podemos aproveitar-nos dessas



vivências e experiências para nos “apropriar” dele. Devemos respeitar sua intimidade e zelar por ela, utilizando-o como suporte na sua prática docente, numa perspectiva de (re)orientação da aprendizagem, tendo em vista o seu desenvolvimento.

b) Temos de articular o conhecimento com a vida cotidiana do aluno, para que haja, de fato, o processo de ensino-aprendizagem; temos de perceber as condições socioeconômicas, políticas, mentais, motoras e cognitivas dos alunos, ao longo do processo de ensino.

c) A necessidade de se ter um repertório de saberes capazes de orientar a prática docente, considerando que vivemos em um momento histórico do ensino, no qual é pertinente interrogarmo-nos com mais profundidade sobre as relações entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

d) Por último, precisamos utilizar em sala de aula elementos que possibilitem e auxiliem a aprendizagem e ter preocupação com a forma de avaliar – evitar processos avaliativos que apenas punam – para não inibir e frustrar as expectativas dos alunos. Por exemplo: deve-se corrigir as tarefas evitando-se fazer estardalhaço por meio de anotações negativas, corretivas, com tinta de cor berrante. Ora, poderá a escola querer homogeneizar os alunos? Poderão os professores uniformizar as correções das tarefas (testes, exercícios, provas etc.)?

Em uma sala de aula – aqui me refiro ao ensino público fundamental e médio –, há alunos originários de ambientes diferentes. Alguns desde cedo ingressam no trabalho; outros passam a ter outras responsabilidades, pois cuidam da casa; outros vivem esse mesmo tempo protegidos pelos pais, tendo a sua disposição brinquedos, revistas, televisão etc. Conforme indagamos acima, pode a escola compará-los com critérios uniformizados? Em verdade, todos aprenderam e adquiriram valores, regras e normas de conduta que tornam bastante difícil explicar os vários entendimentos que expressam sobre os acontecimentos. Afloram sentimentos e idéias nos alunos quando o docente costuma parar e pensar sobre como eles estão se manifestando em relação às várias situações de aprendizagem.

Como diz Luckesi (2005, p. 179), “[...] o vermelho [...] é uma cor forte. Por isso mesmo é utilizado para chamar a atenção.” Faz-se necessário repensar a forma de corrigir por meio de práticas punitivas e repressivas. Para essa tarefa, professores e alunos que constroem o espaço escolar estão convocados a refletir – refletir participativamente. É preciso ressignificar os mecanismos de correção dos trabalhos, testes, provas e exames, para que as relações estabelecidas entre professores e alunos sejam efetivamente de respeito e solidariedade.

## 2. Por uma prática epistemológica<sup>3</sup> docente interacionista<sup>4</sup>

### 2.1 A formação do professorado – os últimos 20 anos

Nos últimos 20 anos, intensificaram-se as reformas educacionais no Brasil, centrada principalmente na capacitação e busca por uma melhor qualificação profissional. Assim, o Brasil reforça nas reformas educacionais, em especial a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso iniciou seu governo, defendendo a bandeira da qualidade da educação, priorizando o ensino básico e a formação do professorado, como *locus* das reformas<sup>5</sup>.

Para tanto, as reformas, de certa forma, é apresentada como necessária para levar adiante os projetos empreendidos pelo governo federal. Assim, surge uma maciça política de estímulo à criação de novas agências formadoras, tais como os institutos superiores de educação e cursos normais superiores.

É importante destacar que esse tipo de formação do professorado em exercício se dá no âmbito da escola, onde os professores atuam, uma vez que a sua própria sala de aula funciona como parte dessa formação. O professor ao se deparar com essa realidade necessita vivenciar situações que possibilite compreender procedimentos avaliativos. Isto significa recuperar o espaço da sala de aula, como um *locus* de formação e transformação do profissional da educação. Não entendemos a escola limitada, inerente apenas ao espaço da sala de aula, ela é entendida num sentido amplo, em toda a dimensão histórica, política e social.

Sem dúvida, o espaço escolar vive novas relações no processo de avaliar<sup>6</sup>. Isto significa dizer que com os avanços da globalização econômi-



ca, coloca a escola em outros desafios, e, com isso, o professorado necessita (re)pensar a sua formação e sua atuação pedagógica.

O profissional da educação, para acompanhar todas estas modificações ocorridas no mundo atual, faz-se necessário, participar de um projeto de formação continuada e que lhes possibilite estudar, compreender e questionar o seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas uma vez que,

[...] o professor do século XXI é um educador, um agente ativo da educação dentro da comunidade, capacitado a dialogar com outros espaços de produção de saberes e da educação, com os diferentes mecanismos de produção desses saberes, antes exclusivos das disciplinas escolares. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 138).

Assim, o profissional do futuro deve transformar a sua sala de aula em uma espécie de “*reservatório de conhecimentos*” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 139) com o intuito de transformar o processo de ensino-aprendizagem em um processo ativo, de ação-reflexão-ação, com novos significados, onde o professor seja capaz de ensinar e avaliar nos diferentes contextos institucionais. Nessa perspectiva, o professor não é considerado um técnico que aplica métodos e técnicas, ou seja, ele rompe com a idéia de práticas positivistas introjectadas historicamente no contexto escolar.

147

## 2.2 O saber e o aprender docente na sala de aula

A prática é uma forma de saber, porém Contreras (2002) aponta que não é o próprio saber que é prático e sim, o uso que é feito dele em uma ampla relação dele com o ambiente. Explica que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes, havendo por isso, saber na prática, o que não implica dizer que seja esse um saber. A prática supõe e produz aprender, entretanto esse aprender, que é domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem no processo, nem no produto que o saber enunciável. Um saber para Contreras só tem sentido e valor nas relações que o sujeito estabelece com o mundo, consigo e com os outros.

Assim, o saber, só tem sentido uma vez que o sujeito estabelece com o mundo, consigo, com os outros. O saber é relação, capaz de adotar re-

lação de saber com o mundo. Com isso, o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais.

Igualmente, o processo de construção do saber não se restringe apenas aos aspectos cognitivos e didáticos, exige que se insira o aluno em ligações que podem proporcionar prazer, mas também, a renúncia de outras formas de vinculação: com o mundo, consigo e com os outros. A questão do saber constitui, portanto, uma questão identitária.

Nessa perspectiva, todo ser humano, aprende, se não aprendesse não se tornaria humano. Porém, isso não equivale a obter um saber concebido como conteúdo intelectual, pois a apropriação de um saber objetivo constitui apenas uma das figuras do aprender. O sentido da palavra aprender, nem sempre é o mesmo para o professor e o aluno o que desencadeia uma série de desentendimentos. O espaço do aprendizado é considerado, então, espaço tempo-compartilhado com outros com outros homens., o que supõe atentar para as dimensões epistêmica, identitária e social nas relações do sujeito com o saber.

A análise da relação com o saber inclui consideração a história social, além de posições ou trajetórias seguidas pelos indivíduos e/ou por seu grupo social, centrando o debate no aprender como modo de apropriação do mundo e, não, somente como modo de acesso a determinadas posições nesse mundo.

### *2.3 Respeito ao discurso e à ação do aluno no cotidiano da escola*

A prática docente interacionista caracteriza-se por não admitir qualquer coisa, em termos de conhecimento, que seja previamente dado, ou seja, que dispense a ação do aluno, com base na idéia de que, a rigor, nada está acabado, pronto, findo, e de que o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio social. Isto é, as relações entre o professor e o aluno se estabelecem numa interação tal que os conhecimentos se complementam a todo instante no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do aluno ocorre à medida que ele age sobre os conteúdos e na medida em que possui estruturas próprias (puramente construídas ou em construção). Para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, precisa-se transformar as escolas em lugares mais atraentes, não em termos



de proporcionarem sucesso material, mas em termos de nelas se ter mais prazer – o prazer de aprender coisas novas, o prazer de se tornar uma pessoa melhor. Assim, instala-se em sala de aula um debate sadio, pois incentiva o aluno a exercer o seu direito de opinar e, aos poucos, construir a sua autonomia como indivíduo. Esse “novo” aluno passa a ser capaz de refletir e pensar acerca da realidade na qual está inserido. Afinal, como diz Demo (1999, p. 64), “[...] saber pensar não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica.” Ou seja, o “bom” argumento é aquele capaz de demonstrar autonomia e independência, aquele capaz de formular. Saber argumentar ultrapassa o falar, o saber falar: é articular o discurso com polidez e elegância.

Dessa maneira, a prática docente interacionista ocupa-se com métodos, técnicas e instrumentos facilitadores, para que haja, de fato, aprendizado, sem que esteja em primeiro lugar o simples interesse pela promoção de grau.

A prática docente interacionista tem como objetivo instalar entre o professor e o aluno elementos que propicie novas formas de aprendizagem (verbais, escritas etc.). O intuito é acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma nova ação educativa. Trata-se de dialogar em conjunto (professor/aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimentos e nas diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, esse processo visa romper com o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações e a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma aqui é que o professor medeia a relação ativa do aluno com os conhecimentos experienciais, suas capacidades, interesses e seus procedimentos de pensar.

Se o professor almejar (re)construir o conhecimento a partir de textos e experiências vivenciadas pelos alunos, romperá com o modelo de educação bancária (FREIRE, 1981), evitando que a sala de aula funcione como espaço de formação de *corpos dóceis* (expressão que tomo de Michel Foucault), passando, assim, a estabelecer regras coletivas. Dialectizam-se as relações, gerando-se uma tensão criativa entre a estabilidade e a mudança, entre a

fixidez e a ruptura: o professor, além de ensinar, passa a aprender, e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. (FREIRE, 1996).

Desse modo, o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o espaço no qual está inserido, o que possibilita a elaboração de um “novo” indivíduo. Assim, a prática docente se justifica pela oportunidade dada, na relação estabelecida entre professor e aluno, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, se complexifica a partir das relações entre os indivíduos.

A escola deve predispor-se a momentos de reflexão pedagógica, o que lhe possibilitará interpretar, em termos epistemológicos e didáticos, as situações de aprendizagem vividas pelos alunos, transformando a prática docente interacionista, no sentido de ser intencionalmente construída na direção dos diferentes interesses envolvidos. O homem se constrói à medida que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele, tomando consciência de sua historicidade. Para isso, a todo tempo ele é desafiado. Não há modelos ou receitas, mas sim tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio.

150 Um dos princípios de uma prática docente interacionista é que o desenvolvimento dos alunos não ocorre de maneira uniforme: cada indivíduo constrói seu pensamento a partir de sua maturação e sua vivência. O aluno precisa assumir a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isso ocorra, deve estar conscientizado desse processo.

Nessa visão, é de suma importância (re)pensar e rever a prática docente<sup>7</sup>. É preciso o professor ter compromisso diante do aluno, respeitando o nível sociocultural deste. Diz Hoffman,

[...] se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. (HOFFMAN, 2004, p. 43).

Dessa forma, o docente compreenderá, igualmente, que não depende exclusivamente do processo de ensino a compreensão do aluno sobre uma ou outra questão: tal compreensão ocorrerá de acordo com sua experiência de vida – sua compreensão acerca da vida e de suas próprias vivências.



Se os entendimentos dos alunos decorrem de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o docente. Ou seja, há diferentes mecanismos de o aluno compreender o professor, o conteúdo que a escola lhe pede; há várias maneiras de o professor compreender o aluno, pelo maior ou menor domínio daquele em determinadas áreas de conhecimento. É preciso observar e refletir. Como afirma Becker,

O educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico. (BECKER, 1993, p. 148).

Ora, sabemos que, numa escola que trabalha com problemas, o tempo todo o conhecimento está sendo (re)construído, pois esse modelo de ensino não vê o homem como um ser inacabado, mas sim em constante processo de aprendizagem. Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procura desmistificar perante o aluno posturas positivistas, criando condições para que cada aluno analise seu contexto. A essência dessa educação (problematizadora)<sup>8</sup> está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do comprometimento do primeiro com o progresso em termos de aprendizagem.

A escola que enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios procura, a todo instante, medir os alunos (apto/inapto; responsável/irresponsável; competente/incompetente etc.). Daí se origina a presença de prêmios para os “melhores alunos”. Curiosamente, como aponta Hoffman,

[...] a escola que é um lugar onde se aprende, inverte a ordem hierárquica: do errado para o certo e coloca sempre, por ordem de preferência, o certo e depois o errado em todas as situações. Assim, valoriza-se por demais os acertos nas tarefas das crianças e apontam-se os erros, na maioria das vezes, como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor. (HOFFMAN, 2004, p. 76).

Numa escola tradicional, valorizam-se os procedimentos classificatórios, em detrimento de debates e diálogos entre o professor e o aluno. Sem dúvida, parece que o docente se surpreende com o fato de o aluno não saber algumas coisas, enquanto deveria admirar-se com suas incertezas, in-



quietações e descobertas precoces. Desde muito cedo, o jovem aluno evita fazer perguntas, por temer ser recriminado pelo docente. Configura-se, assim, uma prática docente conservadora. O equívoco da escola, decorrente das práticas docentes conservadoras, está em transformar a aprendizagem em necessária, obrigatória, em aprender-se sempre para alguma finalidade – não para fazer a prova, para fazer o concurso, para fazer o vestibular ou para ter uma profissão. Assim, o professor transforma o aprender em competição (a melhor nota; aquele que é melhor que o outro etc.). Ao contrário, numa prática docente interacionista, o professor não se preocupa em destacar os alunos que apresentam mais habilidades no desenvolvimento de suas tarefas.

A análise que tento realizar aqui contrapõe-se essencialmente a práticas docentes tradicionais, procurando respeitar e solidarizar-se com o professor/aluno. Ou seja, entendo que a verdadeira educação consiste no desenvolvimento de uma consciência crítica.

### 3. Algumas considerações (in)conclusivas

152

O ato de ensinar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento sobre um outro indivíduo. A prática de ensino deve ser vista como algo que acrescenta; deve destinar-se à melhoria das relações entre os homens. Desse modo, naturalmente, o ensino deve ser um ato prazeroso. Porém, historicamente, a sala de aula parece configurar-se como um espaço insólito. Fica aqui o convite a todos aqueles que acreditam ser a educação um dos principais mecanismos de mudança social para revertermos tal situação. É uma meta a ser trabalhada que, com o tempo, poderá ser transformada em realidade. E nós somos responsáveis por esse processo.

A escola que tem como propósito o trabalho coletivo não “exclui” o aluno em dificuldade e “bajula” seus colegas mais brilhantes: terapeuta da aprendizagem intelectual, um professor, ao contrário, deve mostrar uma atenção redobrada, se não um interesse especial, pelos alunos “menos dotados” ou mais tímidos.

Face à realidade atual e às possibilidades de uma prática docente crítica no sistema educacional, apresento alguns pontos a serem levados em conta para a realização dessa prática na escola:



a) É necessário a existência, no espaço escolar, de um projeto coletivo que possibilite discussões acerca das práticas pedagógicas, visando à mudança de atitude daqueles professores que, por este ou aquele motivo, têm evitado romper posturas epistemológicas ultrapassadas.

b) A escola necessita superar modelos de ensino atrelados a posturas positivistas, que não têm sentido na sociedade atual. Dessa forma, se (re)definem epistemologias e métodos para acompanhar um novo paradigma que se anuncia, um paradigma emergente, que fala da multiplicidade de valores, regras e novas formas de enxergar o mundo.

c) A escola deve funcionar como elemento aglutinador, gerador de coesão social, tornando-se espaço de memória, de resgate, de compreensão do presente, incorporando as lutas, as dificuldades e as conquistas vivenciadas<sup>9</sup>.

d) A escola deve exercer a formação integrada. Não pode haver autoritarismo, mas sim uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Isso implica “construir” professores abertos a novos paradigmas, uma idéia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido e a articulação entre arte e conhecimento. Assim, aos poucos, se gera o conhecimento, a cultura, como sendo elementos constitutivos do espaço escolar.

e) Por fim, numa escola (crítica e constitutiva) se trabalha num processo coletivo, cooperativo e solidário, procurando-se ultrapassar posturas tradicionais. No processo de ensino, analisam-se teoricamente as diversas manifestações dos alunos (verbais, escritas etc.), para se acompanharem as hipóteses que vêm sendo formuladas a respeito de determinados assuntos, em diversas áreas de conhecimento, de maneira a favorecer a descoberta de melhores soluções. Também não podemos esquecer, conforme aponta Gauthier (2006, p. 57), “que os professores não podem carregar sozinhos o peso dos problemas que perturbam a sociedade [...]”.

## Notas

- 1 O presente texto foi elaborado como subsídio para o Simpósio de Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, I., 2006, Ceará-Mirim. **Trab. Apres...** Ceará-Mirim (RN): Diretoria Regional de Ensino, 2006.

- 2 Ver Hoffman (2005). Nesse texto, a autora discute as várias dimensões do processo de aprendizagem.
- 3 Chamamos aqui de “epistemologia” um conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações. Ver, sobre essa questão, Becker (2002). Nesse texto, o autor aponta caminhos para se ter no espaço escolar uma postura epistemológica interacionista.
- 4 Estou chamando de “prática interacionista” aqui o processo de ensino-aprendizagem em que o aspecto coletivo da participação passa a ser percebido não como um processo despersonalizador, mas, pelo contrário, como o principal instrumento de construção dos indivíduos. Na relação interacionista na sala de aula, cabe ao professor, pois, dirigir o processo da construção da coletividade, sem perder de vista os valores e as condições cognitivas de seus alunos. Nessa relação, atento às diferenças entre os alunos nas salas de aula, ele deve buscar combiná-las, tomando de cada indivíduo aquilo com que ele pode contribuir. Ver (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 1981; SAUL, 1988).
- 5 Nos últimos anos tem aumentado consideravelmente os investimentos na formação inicial e continuada do professorado. Ver Cabral Neto (2004).
- 6 Diante um conjunto de mudanças ocorridas nas últimas décadas, a escola passa a ter novos papéis e responsabilidades. Daí a necessidade de a escola a todo instante está se (re)inventando, se (re)criando. Para aprofundar consultar Candau (2000).
- 7 Ver mais Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004).
- 8 Para maiores esclarecimentos ver Freire (1992).
- 9 Para maiores esclarecimentos ver Lopes (2006)

## Referências

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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



COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Editora Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 13–37.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Art Med Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: ed. Unijuí, 2006.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**. 23. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LOPES, Sérgio Luiz. O educador frente aos novos paradigmas do século XXI. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 93-105, maio/ago. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Campinas: Papirus, 1988.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor**. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

Prof. Ms. Sérgio Luiz Lopes  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
E-mail | serlupez@bol.com.br

Recebido 29 maio 2007

Aceito 18 set. 2007



# Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard

Science, pedagogical reason and life in the work of Bachelard

Veleida Anahi da Silva  
Universidade Federal de Sergipe

## Resumo

Bachelard é famoso pela sua noção de “ruptura epistemológica”. Será que uma epistemologia da ruptura pode induzir uma pedagogia para os alunos contemporâneos? Este artigo mostra que Bachelard defende ao mesmo tempo a idéia de descontinuidade epistemológica e a de continuidade psicopedagógica. Explica também que não há em Bachelard uma só ruptura epistemológica, mas duas. Por um lado, entre a opinião comum e a Ciência do século XIX, por outro lado entre estas e o “novo espírito científico”. O que tem conseqüências importantes no que diz respeito ao ensino das Ciências.

Palavras-chaves: Bachelard. Epistemologia. Ensino das ciências

## Abstract

Bachelard is famous for its concept of “epistemological rupture”. How an epistemology of the rupture can induce a pedagogy for pupils of today? This article shows that Bachelard defends at the same time the idea of epistemological discontinuity and that of psychopedagogic continuity. It also explains that there is not in Bachelard only one epistemological rupture, but two: on the one hand, between the common opinion and the science of the 19th century, on the other hand between those and the “new scientific spirit”. These concepts have important consequences in the matter of school teaching of sciences.

Keywords: Bachelard. Epistemology. Teaching of sciences.



Gaston Bachelard é um grande epistemólogo e historiador das Ciências, cuja obra instaura um marco não apenas na reflexão sobre a Ciência, mas também nas idéias acerca da construção do saber pelo aluno. Apesar de ser um pensador irreverente e provocador, ou talvez por isso mesmo, ele é reconhecido pelos seus pares como um dos Mestres do pensamento contemporâneo, um daqueles que abrem pistas novas para melhor entender o que significa “conhecer” e quais são os caminhos do “aprender”. Com base no estudo histórico dos processos de apropriação do saber científico, ele escreveu um verdadeiro hino à Razão. Entretanto, esta não é uma faculdade natural e intemporal à espera do encontro com o Saber, ela tem uma história no decorrer da qual se constroem ao mesmo tempo o “espírito científico”, o Saber e a própria Razão. Mais ainda: essa história não é nada linear, é sim uma aventura, uma conquista, um movimento para ultrapassar obstáculos, ousar rupturas, construir novas configurações do saber. O Racionalismo de Bachelard é um Neo-Racionalismo, um Racionalismo dinâmico. Só podemos entender isso ao levar em consideração o “outro Bachelard”, menos conhecido, aquele que desenvolve uma “psicanálise” do espírito humano. Com efeito, se a formação do espírito científico é uma conquista, é porque este apenas progride ao superar os obstáculos que ele mesmo edifica enquanto espírito de um ser que vive, sente, deseja, sonha. Na luta histórica do homem para entender o mundo, o adversário do espírito é também o seu cúmplice, essa parte de si mesmo de que cada um deve se desprender para compreender o mundo, ao mesmo tempo que não pode se desligar dela, porque não existe um ser humano sem devaneios. Ao colocar assim o problema fundamental da Razão, Bachelard não desafia apenas a epistemologia clássica, mas também a jovem Psicanálise, na sua versão freudiana. Com efeito, a contracorrente do que a Psicanálise ensina, o enfrentamento da Razão e do Desejo não desemboca num recalque que enfraquece a energia do ser humano, mas sim na alegria de quem anda construindo mundos novos. O Homem é Razão e Sonho, Ciência e Poesia e é por esse homem integral que se interessa Bachelard. De certa forma, esse homem integral é o próprio Bachelard, que investiga quanto o “novo racionalismo aplicado”, como “a psicanálise do fogo”.

Esse homem integral é também o nosso aluno ou, pelo menos, aquele aluno que pretendemos formar à rigor (vertente do Bachelard racionalista), sem para tanto amputá-lo do seu direito a sonhar (vertente do Bachelard poe-



ta). O nosso aluno é um ser de Razão, mas essa Razão construída e consciente de si mesma está por vir, enquanto o aluno de devaneio entra cada dia na sala de aula. Portanto, não é de se admirar que Bachelard seja também uma referência central no pensamento pedagógico contemporâneo. O próprio Bachelard não tem tratado do tema da educação de forma explícita e direta, apesar de ter abordado às vezes essa questão, mas é possível encontrar nas suas obras contribuições importantes para a pedagogia e para um novo modelo do processo ensino-aprendizagem. Este texto pretende apresentar as linhas básicas do pensamento de Gaston Bachelard, com destaque para as implicações filosóficas, educacionais e propriamente didático-pedagógicas desse pensamento.

## **1. “Alma professoral”, pedagogia da experiência e racionalismo aplicado**

Como apontado por Barbosa e Bulcão (2004), o pensamento de Bachelard se impõe como um combate aos pressupostos fundamentais da tradição científico-filosófica. Voltando-se contra as filosofias das ciências de sua época, ele aponta os rumos assumidos pelo saber contemporâneo, instaurando novas categorias que possibilitam uma compreensão mais clara e mais profunda da ciência da sua época. (BARBOSA; BULCÃO, 2004). Sendo assim, Gaston Bachelard é muito crítico em relação ao ensino das Ciências da sua época. “Se formos para além dos programas escolares até as realidades psicológicas, compreenderemos que o ensino das Ciências deve ser inteiramente reformado”, ele escreve (SILVA, 1999, p. 91)<sup>1</sup>. Ele sabe de que está falando, já que foi professor de Física e de Química em um colégio de 1919 a 1930. Mas é evidentemente sobre as suas investigações históricas e epistemológicas que repousa esse julgamento. Encontra-se na sua obra uma dupla crítica do ensino das Ciências da sua época. Uma delas visa um ensino “professoral” (este é o termo empregado pelo próprio Bachelard) e converge com as que são emitidas pelo movimento de reforma do ensino contemporâneo. A outra, porém, poderia hoje ser utilizada para criticar uma versão ingênua desta reforma pedagógica, a que supõe, entre o mundo cotidiano e o conhecimento científico, uma relação demasiadamente direta, ignorante das necessárias mediações.



Começemos pelas críticas contra o ensino professoral. Bachelard tem palavras às vezes muito duras em relação a este “recurso monótono às certezas da memória”. “O racionalismo pega então um pequeno gosto escolar. É elementar e penoso, alegre como uma porta de prisão, acolhedor como uma tradição.” (BACHELARD, 1972, p. 7). Bachelard denuncia “[...] a *Alma professoral*, muito orgulhosa do seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, apoiada para toda a vida sobre os sucessos escolares da sua juventude, falando cada ano o seu saber, impondo as suas demonstrações, presa no seu interesse dedutivo.” (BACHELARD, 1999, p. 9). Decerto, tal escola produz cabeças bem feitas, mas “[...] pode-se dizer com certeza que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada.” (BACHELARD, 1999, p. 15). Essa crítica de uma pedagogia professoral atinge também o ensino das ciências.

160

Freqüentemente fui tocado pelo fato de que os professores de Ciências, mais ainda que outros, se é possível, não compreendem que não se compreenda [...]. Os professores de Ciências imaginam que o espírito começa como uma lição, que é possível fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não refletiram no fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: portanto, não se trata de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida diária. (BACHELARD, 1999, p. 18).

De compreender, por exemplo, que não é o corpo que tentamos meter na água que resiste, mas a própria água e, em uma segunda etapa, compreender o princípio de Arquimedes “[...] na sua surpreendente simplicidade matemática.” (BACHELARD, 1999, p. 18). Desde que não podemos “partir do zero”, é um erro pedagógico de pretender ensinar apenas resultados. Bachelard ressalta várias vezes essa idéia em sua obra. “Sem dúvidas, seria mais simples *ensinar somente o resultado*. Mas o ensino dos *resultados* da Ciência nunca é um ensino científico [...]. O aluno compreende à sua maneira. Dado que não se lhe deram razões, ele associa ao resultado razões pessoais.” (BACHELARD, 1999, p. 234). Ou ainda, em *Le Matérialisme rationnel*: “Aliás não se instrui ao registrar meramente e simplesmente os resultados do pensamento científico. Se não se segue, nas suas etapas sucessivas, a realização das fórmulas, quase não se pode estimar o seu peso de realidade.”



(BACHELARD, 1972a, p. 114). “Como, num ensino aberto – ou seja num ensino verdadeiro – separar um resultado científico dos métodos que levam a ele e dos problemas que dele partem?” (BACHELARD, 1972a, p. 118).

A ilusão fundamental de uma pedagogia “professoral” é crer que o ensino das Ciências começa criando o saber num espírito vazio e ignorante. Ora, para Bachelard (1994a, p. 112). “[...] o pensamento racionalista não ‘começa’. Ele *retifica*. Ele *regulariza*. Ele *normaliza*.” Deve retificar porque aquele que não possui o conhecimento científico não tem portanto um espírito vazio, o seu espírito já é ocupado, por erros. “Ao desconhecido não corresponde a ignorância, mas sim o erro.” (1992, p. 53). Este é um tema que volta repetidamente na obra de Bachelard: o que é primeiro é o erro; “[...] o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber.” (1991, p. 177); “[...] uma verdade sobre fundo de erro, tal é a forma do pensamento científico.” (1994a, p. 48). Portanto, não se pode começar por uma exposição da verdade, pelos “resultados”, exceto deixando subsistir, ao lado do conhecimento científico, os conhecimentos errôneos que lhe pré-existem. Pretender ensinar diretamente a verdade, numa pedagogia “professoral”, é fracassar no essencial: a formação do espírito científico. Com efeito, não é suficiente que a “verdade” retifique o erro, é necessário que o espírito tenha consciência disso, o que só lhe permite livrar-se dos seus erros: “[...] o *Eu racional* é consciência de *retificação*.” (1994a, p. 51). Este trabalho de retificação é o que, para Bachelard, define a Razão, assim caracterizada pela sua função e não pela sua estrutura. “A função da razão é *provocar crises*.” (1972, p. 27). “Creio que nos instruímos *contra algo*, talvez mesmo *contra alguém*, e já *contra si mesmo*. É o que dá, a meu ver, tamanha importância à *razão polêmica* [...]. Só as crises da razão podem instruir a razão.” (1972, p. 34).

Portanto, Bachelard defende uma “filosofia do não”, que é de fato uma epistemologia e pedagogia da atividade intelectual, oposta aos resultados que ele chama freqüentemente de “mortos”. “Sempre, o psiquismo humano, a qualquer nível da educação que seja, deve ser devolvido à sua tarefa essencial de invenção, de atividade, de abertura.” (1992, p. 130).

Compreende-se, pois, que o ensino das Ciências não possa consistir em ouvir tranqüilamente um professor que apresenta resultados; bem pelo contrário, é necessário “[...] devolver à razão humana sua função de turbulência e de agressividade.” (1972, p. 7). Como escreve Georges Jean, Bachelard

pronuncia-se “[...] contra a Ciência ensinada, contra os manuais, contra o ‘ter sabido’, contra as imagens mortas.” (JEAN, 1983, p. 155).

Ao ler o que Bachelard diz acerca do ensino professoral, entende-se por que é considerado um dos pais do construtivismo. Aliás, ele ressalta explicitamente a importância pedagógica da invenção e da descoberta. “Os professores substituem as descobertas por lições [...]. Para ensinar aos alunos a inventar, é bom dar-lhes o sentimento de que podiam ter descoberto.” (1999, p. 247). “Descobrir é a única maneira ativa de conhecer. Por conseguinte, fazer descobrir é o único método de ensinar.” (1994a, p. 39). Desse ponto de vista, não resta dúvida de que Bachelard é construtivista.

Entretanto, longe de pretender construir o saber com base na experiência da criança, com o intuito de dar conta, pela ciência, do mundo cotidiano do aluno, postura essa que, hoje em dia, permeia o construtivismo pedagógico, o construtivismo de Bachelard define-se explicitamente como um processo de ruptura com a experiência cotidiana. Com efeito, Bachelard critica tanto o “empirismo” epistemológico e pedagógico quanto a pedagogia professoral. “O empirismo começa por registrar os fatos evidentes, a Ciência denuncia essa evidência para descobrir as leis escondidas.” (1994a, p. 38). “Todos os fatos são imobilizadores, em nós e fora de nós.” (1972, p. 98). “Tais imagens [...] mostram claramente com qual facilidade um empirismo de observação estabelece o seu sistema e quanto rapidamente este sistema é fechado.” (1994a, p. 108). Além disso, nas classes elementares, o pitoresco das experiências produz estragos pedagógicos; por exemplo, quando assistem à experiência de Química, os alunos esperam, sobretudo, que ela leve a uma explosão (1999). Afinal de contas, a pedagogia professoral e o empirismo pedagógico sofrem o mesmo defeito: em ambos os casos, o espírito é passivo, preso, às vezes fascinado, enquanto deveria ser turbulento e polêmico.

Nem pedagogia professoral, nem empirismo pedagógico: a formação do espírito científico, quer seja na história das Ciências, quer seja na educação das crianças, requer uma Razão aplicada e uma experiência racional – duas fórmulas para designar a dialética específica do espírito humano que se dedica ao conhecimento, dialética essa que define também os rumos da reforma pedagógica contemporânea.



Podemos entender essa dialética escolhendo como ponto de partida a diferença entre “a experiência comum” e “a experiência científica” (1999). A experiência comum “[...] é meramente verdadeira, sem debate [...]”: ela “[...] desenvolve-se no reino das palavras e das definições [...]”, “[...] no máximo é feita de observações justapostas [...]”, “[...] permanece um fato, não pode dar uma lei.” (1999, p. 10). Sendo assim, ela “[...] não retifica nenhum erro [...]” e “[...] não pode ser verificada.” (1999, p. 10). “Uma experiência científica é [...] uma experiência que contradiz a experiência comum [...]”; ela tem “[...] aquela perspectiva de erros retificados que caracteriza, ao nosso ver, o pensamento científico.” “A experimentação deve afastar-se das condições comuns da observação.” “Para confirmar cientificamente a verdade, convém verificá-lo de vários pontos de vista diferentes.” “Pensar uma experiência é então coerir um pluralismo inicial.” (1999, p. 11).

Como sempre em Bachelard, a caracterização epistemológica remete também a uma postura do sujeito. A “realidade” é o que o sujeito coloca como tal, o que ele faz com ela. A formação do espírito científico é “[...] não somente uma reforma do conhecimento vulgar, mas ainda uma conversão dos interesses.” (1994a, p. 24). Bachelard ressalta “[...] a dialética que separa a curiosidade natural e a curiosidade científica: a primeira quer ver, a segunda quer *entender*.” (1972, p. 137). A essa diferença de postura corresponde uma diferença de trabalho. A consciência comum classifica, utilizando “conceitos empíricos”, enquanto o pensamento científico estabelece relações e constrói sistemas, forjando “conceitos racionais”, “científicos”. “O conceito empírico é um conceito de classificação; o conceito racional é um conceito de interconexões, de relações absolutamente recíprocas.” (1994a, p. 145). O conceito empírico é “um dado imediato”, “um resumo de caracteres tomados sobre uma coleção de objetos”, enquanto o conceito racional é “uma verdadeira emergência do conhecimento.” (1994a, p. 146). Ele deve “ser libertado gradualmente das suas primeiras formas geralmente confusas” e inserido “num corpo de conceitos.” (1994a, p. 147).

As características do “pensamento científico” (ou da “razão”) e da “experiência científica” são semelhantes: a razão é polêmica, a experiência científica traz a contradição e os dois inscrevem-se numa perspectiva de erros retificados. Essa convergência não é surpreendente, tendo em vista que as funções da razão e da experiência (não comum) são inseparáveis, segundo Bachelard. No “racionalismo aplicado”, a razão chega ao termo (provisório)

da sua tarefa apenas quando ela produz uma experiência nova, instrumentalizada, científica. A hipótese formulada pela razão “é verificada, realizada” (1994a, p. 118); assim, “[...] a lâmpada elétrica é um objeto do pensamento científico.” (1994a, p. 109). Correlativamente, “[...] é pelo encadeamento, concebido racionalmente, que os fatos heteróclitos recebem o seu estatuto de fatos científicos. Que a Terra gira, é, por conseguinte, uma idéia antes de ser um fato. Esse fato não tem originalmente nenhum traço empírico. É necessário pôr o seu lugar num conjunto racional de idéias para ousar afirmá-lo. É necessário compreendê-lo para apreendê-lo.” (1994a, p. 123).

Esse trabalho da razão produz um mundo diferente do mundo da vida cotidiana. Quando Bachelard leva as suas idéias até formulações extremas, como faz no livro *Le nouvel esprit scientifique*, ele escreve que “[...] o real imediato é um simples pretexto de pensamento científico e já não é um objeto de conhecimento [...]” (1991, p. 10) e que “[...] o mundo científico é, portanto, a nossa verificação.” (1991, p. 13). Sendo assim, o mundo científico passa a ser um conjunto de conceitos e de fórmulas matemáticas que possibilitam “realizações racionais” como a lâmpada elétrica. O pensamento científico não procura explicar o mundo (o real imediato não é mais objeto de conhecimento), ele produz outro mundo, simples porque transparente; transparente porque construído pelo pensamento. A ruptura epistemológica é radical, uma vez que, no final do processo, foi trocado o mundo, foi mudado o sujeito.

O problema é que ao chegar a essa conclusão, depara-se com uma dificuldade: quem é esse sujeito epistêmico que vive em um mundo que é a sua verificação, a sua construção? De quem estamos falando e de qual mundo? Com efeito, se essa pode ser uma definição do cientista, claro que não remete aos alunos que o professor encontra nas salas de aula. O aluno não é sujeito epistêmico (Eu do conhecimento), é sujeito vivo e empírico (Eu com desejos, experiência do mundo, história).

Portanto, parece que voltamos ao ponto de partida: uma pedagogia “professoral” fracassa porque o aluno não é mero sujeito epistêmico, uma pedagogia experimental fracassa porque tranca o aluno no seu estado de sujeito empírico e não o leva até o saber. Cabe ressaltar que se trata de um problema da pedagogia contemporânea. Ao professor que se depara com dificuldades, em particular no ensino das Ciências, ora se aconselha ser construtivista, ora se aconselha interessar o aluno por uma pedagogia que



relaciona o saber científico ao mundo cotidiano do aluno, ora se aconselham os dois métodos.

Ao acompanhar o pensamento de Bachelard, porém, parece difícil juntar os dois: a formação do espírito científico é uma construção de uma razão e de um mundo que rompe com a cotidianidade. Parece que estamos num impasse, mas Bachelard aponta para a saída: a formação do espírito científico requer ao mesmo tempo uma descontinuidade epistemológica e uma continuidade psicopedagógica; há pelo menos dois níveis de ruptura epistemológica, cujas conseqüências pedagógicas são bastante diferentes.

## 2. Descontinuidade epistemológica e continuidade psicopedagógica

Em Bachelard, a produção da ruptura epistemológica requerida pela formação do espírito científico (descontinuidade) exige uma continuidade psicológica do processo de formação. Com efeito, é imprescindível partir da "experiência primeira", a do mundo cotidiano, porque não há outro ponto de partida possível. Essa é a primeira experiência, a da vida, a dos primeiros tempos do homem, da sua juventude, que se trate do homem como espécie ou como indivíduo. "O que cremos ser nosso pensamento fundamental sobre o mundo é freqüentemente confidências sobre a juventude de nosso espírito." (1992, p. 11).

O ponto de partida do pensamento é o conhecimento comum, o do homem absorvido no mundo. Quando avaliado como tal e não em comparação com o conhecimento científico, esse conhecimento comum é adaptação vital ao mundo e o que a ciência considera um erro pode ser "positivo, tenaz" (1994a), "normal", "útil" (1999). "O conhecimento comum deve o seu crédito ao que o produz realmente, não a uma pura quimera: ele exprime as condições naturais da existência, ou seja, as necessidades, os interesses primitivos." (GIL, 1993, p. 45). Aliás, "[...] o próprio cientista, quando deixa o seu ofício, volta às valorizações primitivas." (BACHELARD, 1992, p. 15). O conhecimento comum produz certa ordem do mundo, através de classificações, que geram "conceitos empíricos". Estes exprimem a relação do homem jovem com o mundo e a vida. Exprimem também, e antes de tudo, a relação do indivíduo consigo mesmo. "O que tem de mais imediato na

experiência primeira somos ainda nós, as nossas surdas paixões, os nossos desejos inconscientes." (1999, p. 46). Se a experiência primeira resiste, se é viscosa, diz Bachelard, é porque traduz as "leis da vida" (1992). "A vida diária desenrola-se em auto-hipnotismo, é *vivida* de acordo com as *leis da vida*, no encadeamento temporal da vida, com esta viscosidade que caracteriza a vida sem pensamento, a vida sem *esforço de pensamento*." (1994a, p. 26). O pensamento deve fazer esforço para "[...] parar as proliferações subjetivas[...]" (1999, p. 235), o que quer também dizer "[...] defender o aluno contra a massa de afetividade que se concentra em certos fenômenos simbolizados apressadamente e, em alguma maneira, *demasiadamente interessantes*." (1999, p. 54).

Perante essas proliferações, o pensamento deve criticar, ironizar, lutar de forma polêmica.

Qualquer objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contacto com o objeto. Ela deve começar por criticar tudo: a sensação, o senso comum, a prática, incluída a mais constante, a etimologia, por último, porque o verbo, feito para cantar e seduzir, encontra raramente o pensamento. Longe de se encher de admiração, o pensamento objetivo deve ironizar. Sem essa vigilância maliciosa, nunca tomaremos uma atitude realmente objetiva. (BACHELARD, 1992, p. 11).

Este trabalho crítico não é apenas intelectual, ele induz também um *recalcamento* das evidências e que gere a emoção, a *alegria* da atividade intelectual. Enquanto, para Freud, o recalque é fonte de neurose e fixação sobre um problema de juventude, para Bachelard é fonte de liberação.

Chegamos a esta conclusão que o *recalcamento* era uma atividade normal, uma atividade útil ou, melhor, uma atividade feliz. Não há pensamento científico sem recalque. O recalque é a origem do pensamento atento, reflexivo, abstrato. Qualquer pensamento coerente é construído sobre um sistema de inibições sólidas e claras. Há *uma alegria da rigidez* na base da alegria da cultura. É por ser feliz que o recalque bem feito é dinâmico e útil. (BACHELARD, 1992, p. 170).

Trata-se de "[...] substituir ao recalque inconsciente um recalque consciente, uma vontade constante de correção." (BACHELARD, 1992, p. 171).



Agora, podemos entender por que o pensamento científico se constrói “contra”, por que a razão é retificação. Pretender recomeçar a zero, como é o caso da pedagogia professoral, é tentar sair da vida, num racionalismo escolar “alegre como uma porta de prisão”. Para ser vivo, para não ser mera memorização de uma Ciência morta, o pensamento deve enraizar-se no movimento da vida, ser levado pelo dinamismo da vida, ser alegria. Há em Bachelard um princípio de continuidade, que exprime a ancoragem do pensamento na vida. Porque é vida, o pensamento é também agitação, turbulência, rebelião, polêmica feliz.

Mas o pensamento apropria-se do dinamismo da vida para criar outro mundo, outro sujeito, outra forma de vida. Para tanto, ele deve, no próprio movimento da vida, romper com “as leis da vida”, “com esta viscosidade que caracteriza a vida sem pensamento”. Podemos dizer que, para Bachelard, a formação do espírito científico é um movimento contínuo de ruptura, o qual (e isto é essencial) se sabe como movimento contínuo e como ruptura, ou seja, como “retificação”. “Para bem compreender a pedagogia de Bachelard, é necessário, portanto, articular os princípios de ancoragem psicológica e de descontinuidade epistemológica.” (FABRE, 1995, p. 47). “Psicologicamente, não há verdade sem erro retificado.” (BACHELARD, 1999, p. 239). Com base na epistemologia de Bachelard, consideramos a reflexividade como uma dimensão fundamental do processo construtivista de formação. Há valor formativo uma construção de saber que se sabe como construção (“retificação”) e, por isso, que entende as relações entre o dado empírico, a atividade intelectual e o conhecimento produzido. A Ciência não “explica” o mundo comum, é a consciência reflexiva, explícita, do trabalho feito pelo espírito que dá conta das relações entre o “mundo comum” e o “saber científico”.

Contudo, para Bachelard existem duas rupturas epistemológicas fundamentais, e não uma só e a relação entre mundo cotidiano e conhecimento científico não é igual nas duas.

### **3. A dupla ruptura epistemológica e as suas conseqüências pedagógicas**

A ruptura bachelardiana “[...] entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico” (1994, p. 10) é bem conhecida. Mas é preciso não



esquecer uma segunda ruptura, também essencial para Bachelard: a que se produziu na própria história da Ciência. “Devemos insistir na ruptura entre o verdadeiro espírito científico moderno e o simples espírito de ordem e de classificação.” (BACHELARD, 1991, p. 150) que caracteriza o espírito científico do fim do século XVIII e do século XIX. De certa maneira, esse se aproxima mais ao conhecimento comum que ao “novo espírito científico” do século XX.

A história da noção de massa, frequentemente evocada por Bachelard e apresentada sistematicamente na “Philosophie du non”, exemplifica bem a diferença entre as duas rupturas. Segue, assim, resumida<sup>2</sup>.

“Sob a sua primeira forma, a noção de massa corresponde a uma apreciação quantitativa grosseira e como ávida da realidade [...]. Para uma criança ávida, a fruta mais gorda é a melhor, a que fala da forma mais clara ao seu desejo [...]” (BACHELARD, 1994, p. 22). “Na presente fase, a noção de massa é um conceito-obstáculo”. Esse “bloqueia o conhecimento, não o resume.” (1994, p. 23). Este nível é o do substancialismo e, quando intervém a noção de intensidade, do animismo.

“O segundo nível, no qual se pode estudar a noção de massa, corresponde a um emprego sabiamente empírico, a uma determinação objetiva precisa. O conceito é então ligado ao uso da balança. Aproveita-se imediatamente da objetividade instrumental.” (BACHELARD, 1994, p. 25). Esse nível é o do pensamento empírico realista.

O terceiro nível é o do racionalismo que

[...] toma a sua clareza toda no final do século XVIII quando é fundada, com Newton, a Mecânica racional. É o tempo da *solidariedade nocional*. Ao uso simples e absoluto de uma noção se segue o uso correlativo das noções. A noção de massa define-se então num *corpo de noções* e deixa de ser apenas um elemento primitivo de uma experiência imediata e direta. Com Newton, a massa será definida como o quociente da força pela aceleração. (BACHELARD, 1994, p. 27).

Num quarto tempo, com a era da Relatividade, o racionalismo torna-se aberto. Até lá, a noção de massa era composta de outras noções simples (força, aceleração). A Relatividade descobre que a massa “é uma função complicada da velocidade”. Daí em diante, não se pode mais definir uma massa ao descanso nem



uma massa absoluta. Além disso, a massa deixa de ser heterogênea à energia. "Em resumo, a noção simples é substituída por uma noção complexa." (1994, p. 31).

Por último, num quinto tempo, o do "surracionalismo dialético", que corresponde à Mecânica de Dirac, o cálculo dá duas massas por um só objeto, entre elas uma "massa negativa", "conceito inteiramente inassimilável nas quatro filosofias precedentes." (1994, p. 35). Para o século XIX, aquilo teria sido "um conceito monstruoso", "a marca de um erro fundamental". Mas esse conceito é fundamentado, não apenas matematicamente, mas também porque é realizável: "assim, a realização prevalece à realidade." (1994, p. 36).

Essa história é a de uma conquista e construção da Razão, através da substituição de um mundo racional construído a um mundo vivido dado. Nela, há uma continuidade: cada etapa pode construir-se apenas com base na precedente, como crítica e superação da etapa anterior. Portanto, pretender ensinar diretamente os resultados do quinto nível seria ensinar algo que não teria nenhum sentido para o aluno.

Mas essa história evidencia também duas rupturas fundamentais, que mudam a própria natureza do universo explicativo. A primeira ruptura produz-se entre o primeiro e o segundo nível, quando se passa do conceito-obstáculo substancialista à objetividade instrumental empirista. É uma ruptura entre o sensualismo da experiência primeira e uma organização já racional e instrumentalizada da experiência. A segunda ruptura ocorre entre o terceiro e o quarto nível, quando se passa de um conjunto de noções que fazem sentidos intuitivamente (massa, força, aceleração) para um corpo de noções que fogem a qualquer intuição "natural" (com uma massa que não é mais a massa "de algo", mas uma massa-velocidade, uma massa-energia, uma massa dupla que inclui uma massa negativa).

Com referência a essas duas rupturas maiores, Bachelard (1999) define, às vezes, três períodos do pensamento científico: "o estado pré-científico", da Antiguidade clássica ao século XVIII; "o estado científico", do fim do século XVIII até o início do século XX; a "era do novo espírito científico", a partir de 1905, isto é, da Relatividade einsteiniana. O segundo período atende às exigências da Lógica de Aristóteles, da Geometria de Euclides, da Física de Newton, da Lógica de Kant: desenvolve uma "Física do obje-

to qualquer”, que tem uma substância e um lugar e obedece ao princípio de não contradição (BACHELARD, 1994, p. 107). O terceiro período vê a construção de “[...] novas doutrinas como a Geometria não-euclidiana, a Medida não-arquimediana, a Mecânica não-newtoniana com Einstein, a Física não-maxwelliana com Bohr, a Aritmética com operações não comutativas que poderia ser designada como não-pitagoriana.” (BACHELARD, 1991, p. 11). Em resumo, “[...] uma epistemologia não-cartesiana que nos parece consagrar mesmo a novidade do espírito científico contemporâneo.” (1991, p. 11). “Sob muitos aspectos, a ciência contemporânea pode ser designada, pelas suas descobertas revolucionárias, como uma liquidação de um passado.” (1972, p. 137). Com efeito, a Física moderna já não atribui evidência a princípios fundamentais para Euclides, Aristóteles, Newton ou Kant (1994):

- “o que é, é”;
- “um objeto é o que é, ou seja, ele é idêntico a ele mesmo sob todas as relações”;
- “um objeto está onde ele está”;
- “o mesmo objeto não pode estar em dois lugares diferentes ao mesmo tempo”;
- “dois objetos diferentes não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo”;
- “para passar de um lugar a outro, todo objeto deve cruzar o espaço entre os dois, o que requer certo tempo”;
- “o mesmo objeto, ou acontecimento, pode ser observado de dois diferentes pontos de vista ao mesmo tempo”;
- “dois acontecimentos diferentes podem ocorrer simultaneamente e eles podem ser considerados como simultâneos de um mesmo ponto de vista”.

De certo ponto de vista, há ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico (quer seja clássico ou contemporâneo). Mas, de um outro ponto de vista, há ruptura entre, por um lado, o conhecimento comum e o conhecimento científico clássico, que repousam nas mesmas “evidências” e,



por outro lado, o conhecimento científico contemporâneo. Isso tem conseqüências pedagógicas importantes, destacadas pelo próprio Bachelard no seu livro *Le Rationalisme appliqué*<sup>3</sup>, que apresenta considerações pedagógicas sensivelmente diferentes das que se encontram no famoso livro *La Formation de l'esprit scientifique*.

Bachelard afirma claramente a necessidade pedagógica de uma primeira ruptura: das explicações construídas sob a influência do pitoresco e da vivência, não sobra nada que valha para uma formação do espírito. É o caso, por exemplo, do "sensualismo da eletricidade": "[...] dele não permanece nada, absolutamente nada, na cultura científica devidamente supervisionada pela 'cidade eletricista', nem sequer o prefácio de um livro escolar onde, às crianças convidadas a instruírem-se, se diriam as loucas legendas que precedem a verdade." (1994a, p. 141).

Entretanto, uma vez operada essa primeira ruptura, existe um largo campo que precede a segunda ruptura, a que o novo espírito científico deverá operar: o campo do "primeiro racionalismo". (1994a, p. 173). A seu respeito, a posição de Bachelard é nuançada. Por um lado, ele observa que a escola ensina a Física e a Química "mortas" e que o primeiro racionalismo, o da Mecânica racional clássica, deve ser superado. Mas o fato de se tratar de Ciências mortas não significa que não se deva ensiná-las. São mortas no sentido onde se diz que o latim é uma língua "morta". Permanece "uma cultura indispensável para o estudo das Mecânicas contemporâneas (relativista, quântica, ondulatória)." (1994a, p. 102). O ensino desses rudimentos permitirá apreender "o sentido profundamente instrumental e racionalista da experiência científica". Em resumo, é necessário "passar pelo positivismo para ultrapassá-lo." (1994a, p. 104).

Ao ponderar assim a sua posição pedagógica, Bachelard mostra o quanto ele é coerente. Não se pode fazer a economia do primeiro racionalismo porque quem não passou por ele nunca encontrará o "surracionalismo dialético" do "novo espírito científico". Assim como não se pode evitar o erro do conhecimento comum porque é o erro das lógicas de vida. Em outras palavras, a formação do espírito científico é um caminho, uma história em que há de superar os obstáculos sem que seja possível aniquilar o caminho para atingir de imediato a meta final. Não há formação sem continuidade, portanto sem paciência, sem respeito aos ritmos da atividade intelectual de cada um. Mas também, não há formação sem rupturas, portanto sem exigências.

Claro que Bachelard é construtivista e pode ser considerado um dos pais do construtivismo. Mas ao analisar as suas idéias epistemológicas e pedagógicas, é claro também que esse construtivismo não é um empirismo, nem um imediatismo pedagógico. A posição de Bachelard é nítida: o saber científico não “explica” o mundo cotidiano e essa não é a sua função, embora o primeiro racionalismo possa produzir uma inteligibilidade provisória do mundo comum. O gênio epistemológico e pedagógico de Bachelard é ter entendido que o ensino vivo não é aquele que pretende “explicar a vida”, é o que consegue fazer com que construir outros mundos, chamados de científicos, seja uma grande aventura *vivenciada* pelos alunos e, de modo geral, pelos seres humanos.

## Notas

- 1 Este artigo foi escrito com base numa tese de doutorado defendida na França (Silva, 2002). Os livros de Bachelard foram estudados na versão francesa e está citada no artigo essa versão (na edição consultada). Exceto indicação contrária, a citação é de Bachelard. A tradução das citações foi feita por mim (inclusive quando um dos livros de Bachelard foi traduzido em português, para não misturar os estilos de tradução e não complicar os problemas de bibliografia).
- 2 As citações a seguir, sobre a noção de massa, são extraídas do livro *La Philosophie du Non*.
- 3 As citações a seguir são extraídas no livro *Le Rationalisme appliqué*.

172

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **L'Activité rationaliste de la physique contemporaine**. Paris: PUF, 1951.
- \_\_\_\_\_. **L'engagement rationaliste**. Paris: PUF, 1972. (Livro póstumo, constituído por artigos escritos entre 1936 e 1957).
- \_\_\_\_\_. **Le matérialisme rationnel**. 3. ed. Paris: PUF, 1972a. (Primeira edição, 1953).
- \_\_\_\_\_. **Essai sur la connaissance approchée**. 4. ed. Paris: Vrin, 1973. (Primeira edição, 1928).
- \_\_\_\_\_. **Le nouvel esprit scientifique**. 16. ed. Paris: PUF, 1991. (Primeira edição, 1934).
- \_\_\_\_\_. **La psychanalyse du feu**. 13. ed. Paris: Gallimard, 1992. (Primeira edição, 1949).



\_\_\_\_\_. **La philosophie du non**. 4. ed. Paris: PUF, 1994. (Primeira edição, 1940).

\_\_\_\_\_. **Le rationalisme appliqué**. 7. ed. Paris: PUF, 1994a. (Primeira edição, 1949).

\_\_\_\_\_. **La formation de l'esprit scientifique**. 16. ed. Paris: Vrin, 1999. (Primeira edição, 1938).

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTELLANA, Mario. **Bachelard**. Lisboa: Edições 70, 1986.

FABRE, Michel. **Bachelard éducateur**. Paris: PUF, 1995.

GIL, Didier. **Bachelard et la culture scientifique**. Paris: PUF, 1993.

JEAN, Georges. **Bachelard, l'enfance et la pédagogie**. Paris: Éditions du Scarabée, 1983.

SILVA, Veleida Anahi da. **Les univers explicatifs des élèves**: une question-clef pour la rénovation de l'enseignement des Sciences. Recherche auprès d'élèves brésiliens du premier et du second degrés. 2002. 450 f. Tese (Doutorado em Sciences de l'éducation), 2002 — Université Paris 8, Paris, 2002.

\_\_\_\_\_. **Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques**: l'élève entre deux mondes. Paris: Anthropos, 2004.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veleida Anahi da Silva  
Universidade Federal de Sergipe  
E-mail | vcharlot@terra.com.br

Recebido 7 nov. 2007

Aceito 13 dez. 2007

# Rebentos e expostos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, da cidade do Natal (1753-1795)

**Newborns and exposed children at Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação in the city of Natal (1753-1795)**

Thiago do Nascimento Torres de Paula  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O abandono de crianças recém-nascidas na História da humanidade é uma constante. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar à comunidade de pesquisadores, o quadro do abandono de recém-nascidos na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, espaço esse que correspondeu à cidade do Natal e regiões vizinhas na segunda metade do século XVIII. Metodologicamente, utilizamos referenciais da História Social e da História Demográfica para construirmos um conjunto de tabelas, que nos permitiram conhecer as características do abandono no espaço já mencionado. Teoricamente, iluminamos nossa pesquisa com referenciais da História do cotidiano, possibilitando, assim, uma melhor compreensão daqueles microprotagonistas do passado.

Palavras-chaves: Crianças. História. Espaço.

## Abstract

The abandonment of newborns in the history of humanity is a continuous process. Thus, this work aims to present to the scientific community the map of abandonment of newborns current at Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. This space corresponded to the city of Natal and adjacent neighborhoods- in the state of Rio Grande do Norte in Brazil- at the second half of the seventeenth century. The methodology used was composed by references taken from Social and Demographic History. This was done in order to build a set of data tables that permit the acknowledgement of the characteristics mentioned above. The research was based on theory gathered from the History of the place's quotidian, which allows better understanding about those micro protagonists that belongs to the past.

Keywords: Children. History. Space.



Investigações têm revelado que alguns domínios da História Social adentram com mais intensidade na história da criança abandonada aqui e alhures. O abandono de crianças como um fenômeno constante em diferentes lugares e épocas, por distintas circunstâncias e motivos pessoais, sociais e políticos.

O pensador, filósofo e preceptor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) casado com Thérèse Lavasseur, com a qual teve cinco filhos, todos foram por ele colocados na Roda dos Expostos de um asilo de enjeitados, ato infeliz justificado para poder criá-los e educá-los por si só.

Nesse mesmo século em que Rousseau abandonou os filhos na Roda dos Expostos, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, de Natal foi registrado o seguinte caso de abandono:

Aos 4 de maio de 1761, na capela de Santo Antonio do Potengi foi batizada uma menina, pelo padre que realizou o sacramento e redigiu o batistério. Essa menina seria uma suposta filha ilegítima da viúva Maria José, esposa do colono Antonio Soarez, com o licenciado João José Ferreyra, cirurgião da cidade do Natal, natural da cidade do Porto (Portugal). Possivelmente, tal informação sobre a origem da criança deve ter sido passada pelos próprios padrinhos, já que a pequenina era uma exposta [um recém-nascido enjeitado], que havia sido abandonada na casa de Dona Tereza de Jesus da Rocha, mulher pobre e natural da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. (PAULA, 2006, p. 200).

Naquele dia (4 de maio), a menina enjeitada recebeu como padrinhos, Tereza de Jesus da Rocha e, provavelmente, com o convite da colona, o Capitão Antonio Vaz de Oliveira, homem casado. Assim, a enjeitada recebeu o nome da madrinha Tereza. (ASSENTOS DE BATISMO, 1753-1795).

Por sua vez, a partir do levantamento de Assentos de Batismos do século XVIII, no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), foi possível obter algum dado sobre a existência de filhos ilegítimos na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Portanto, com base em Assentos de Batismo, o historiador pode coligir dados e chegar a um percentual sobre o abandono de recém-nascidos. Em Natal, arrolamos um índice 19,8% de filhos ilegítimos frente a 3,9% de abandonados, demonstrando,



assim, que eram muitos os rebentos frutos de relações consideradas ilegais ou irregulares pela Igreja Católica da época. (PAULA, 2006).

Pelo menos, desde o ano de 2003, tenho me dedicado a levantar no IHGRN um corpus documental específico relacionado à criança em si e a forma de seu abandono no período colonial. Hoje, quase especialista na leitura paleográfica das fontes abaixo discriminadas:

Assentos de Batismo, Assentos de Óbito, Termos de Vereação e Livros de Tombo do século XVIII relativas à Capitania do Rio Grande do Norte. Nisso reside a articulação entre a minha prática com o arquivo – no caso do IHGRN – e minha prática de pesquisa em fontes paroquiais.

Localizar, ler e interpretar esse *corpus* documental, enquanto parte de um ordenamento jurídico e social do regime colonial, exprime o entendimento de uma tradição e de suas inter-relações com outros costumes criados ou inventados pela humanidade, que se tornaram universais. Intente-se aqui fazer um relato histórico do abandono de crianças recém-nascidas, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, no período de 1753-1795.

O trabalho utiliza Assentos de Batismo, selecionados a partir de dois critérios: o recorte temporal, já que a documentação da segunda metade do século XVIII é majoritariamente de natureza quantitativa, quanto qualitativa; a exclusão de Assentos de cativos, pois procuramos analisar crianças que nasceram juridicamente livres, não importando sua etnia. É o caso do pequerrucho Domingos filho legítimo de Josê Pereyra índio, e de Francisca Pereyra, naturais da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, e do pequeno Manoel filho de Domingos Pinto escravo do Alferes Domingos João Campos, e de sua mulher Izabel de Moraes forra, naturais também da dita freguesia. (ASSENTOS DE BATISMO, 1763-1765). Pois, “[...] segundo a tradição do direito romano, toda criança abandonada era livre. Em 1775, a legislação portuguesa reafirmou tal determinação, atribuindo aos expostos a prerrogativa da ingenuidade, ou seja o filho da escrava, uma vez enjeitado, era considerado livre do cativoiro [...]” (VENÂNCIO, 1999, p. 131).

A documentação de uma maneira geral apresenta macro e micro lacunas. As macros são espaços vazios de dados de alguns anos como 1753-1757; 1760-1765; 1768-1777 e 1786-1795. Enquanto as micros são folhas que se perderam com o passar do tempo, representando vazios de dias ou meses. Na generalidade, Assentos de Batismos apresentam uma



fórmula que varia de acordo com o nível de instrução do padre da Freguesia que o redigiam, ou com a posição social do recém-nascido, que estava recebendo os santos óleos. (CARDOSO, 1983).

Portanto, os documentos apresentam condições de conservação variada. Em algumas vezes, as primeiras laudas de cada "livro" tiveram a função de escudo para as outras laudas, protegendo-as dos impactos do tempo e apresentando-se bastante desgastadas. De todo modo, sabe-se que não é uma regra geral, pois, no interior de alguns "livros", existem laudas deterioradas, borradas, quase apagadas; outras que estão impróprias para o manuseio tendo em vista o avançado estado de desgaste; algumas encontram-se bem conservadas com letras legíveis e de fácil leitura. Salientamos que todos os documentos do período estudado encontram-se corroídos por traças. Um exemplo de documentação "bem conservada" é o "livro" que corresponde à década de 1750 e de má conservação são os da década de 1760 e uns poucos outros, em anos posteriores.

De uma maneira geral, os documentos da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, "alinham-se" ao conjunto documental de outras localidades da América Portuguesa. Julita Scarano (1994) menciona que as fontes para região de Minas Gerais, muitas se perderam, dispersaram ou se tornaram ilegíveis, por diversas razões, e isso é claramente notado nos Assentos locais de Batismo.

Nos Assentos de Batismo, levantamos os seguintes dados: o nome da criança e sua condição (legítimo, ilegítimo, ilegítimo de pai incógnito, ilegítimo com os nomes dos pais, ilegítimo só com o nome do pai ou exposto); nomes dos pais, condição matrimonial e suas respectivas nacionalidades; nomes dos avós paternos e maternos, suas condições matrimoniais e suas respectivas nacionalidades, e se eram vivos; data de nascimento; data e local do batismo, do sacramento caso tenha ocorrido em casa; nome do padre que batizou, e o nome do vigário responsável pela matriz; nome dos padrinhos e suas condições matrimoniais, onde moravam e se eram fregueses. Era freguês "[...] o assíduo, o freqüentador habitual, o costumeiro assistente, embora não popular, traduzia literalmente a presença fiel do cristão aos ofícios de sua capela ou igreja rural." (CASCUDO, 1992, p. 10).

Os Assentos Batismo revelam uma comunidade formada pelos mais variados moradores: militares de todas as patentes, funcionários da admi-

nistração real, membros Igreja, escravos africanos, escravos nascidos na Freguesia, escravos que foram padrinhos de crianças nascidas livres, índios, pessoas forras, viúvas, mulheres proprietárias de escravos, mulheres que chefiavam os seus domicílios, mulheres solteiras que pariam seus filhos e os batizavam sem pai, crianças expostas, homens e mulheres que foram expostos quando crianças. Em alguns poucos casos, aparecem profissionais como cirurgiões e professores.

Ressaltamos que crianças batizadas na Freguesia não tinham sobrenome, os sobrenomes das mulheres geralmente não correspondiam aos de seus cônjuges. Já que na colônia “[...] não havia qualquer tradição, ou mesmo norma, para transmissão do nome de família.” (MARCILIO, 1986, p. 204).

## Os rebentos

Investigando meticulosamente e de forma sistemática os Assentos Batismo, encontramos em meio aos milhares deles, rebentos que estiveram “envolvidos” nas situações mais atípicas do cotidiano daquela Freguesia. Um desses casos, foi o batismo das irmãs gêmeas em horários diferentes do dia 7 de janeiro de 1774: Florencia e Feliciano, netas paterna de uma mulher que nasceu em uma viagem marítima vindo para a colônia na América. Nascidas as pequenas, “mobilizaram” três sacerdotes em seus batismos imediatos, demonstrando que o nascimento de gêmeos sempre podia ser problemático; o batismo de uma delas em casa pode claramente nos revelar urgência na administração do sacramento

Florencia, e Feliciano filhas legítimas de Antonio Nunes Barbosa, e de Florência Beserra da Costa neta por parte paterna de Manoel Nunes Coelho natural da cidade Braga, e de Brisida Barbosa da Assunção, *a qual nasceu no mar vindo para Pernambuco*, e pela materna do Tenente Jose Barbosa Govea natural da cidade da Paraíba freguesia de Nossa Senhora das Neves nasceram aos dezasseis de Dezembro do anno de mil Setecentos, e Setenta, e tres, e foram batizadas Felicia em casa por necessidade pelo *Padre coadjutor Bonifacio da Rocha Vieira*, o qual lhe pos os Santos oleos nesta Matris de Licença minha aos sete de Janeiro do anno de mil Setecentos, e Setenta e quatro; e Florência neste



mesmo dia foi batizada por mim digo pelo *Padre Miguel Pinheiro Teixeira* de Licença minha com os Santos oleos nesta *Matris*, e eu fui o *seo Padrinho*, de que mandei Lançar este asento, em que me asiney. Pataleão da Costa de Araujo / Vigario do Rio grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1774, fl. 73v, Grifo nosso).

Na segunda metade do século XVIII, eram raríssimos partos de crianças gêmeas na Freguesia. A historiadora Mary Del Priore (1993) nos fornece embasamento histórico para enfatizarmos o batismo das ditas irmãs na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Segundo a historiadora, as crianças gêmeas eram observadas como uma espécie de monstros que tinham conquistado a normalidade. Porém, ela questiona o caso dos xifópagos, vistos como frutos de feitiços ou coitos desordenados. Além do mais, o parto dessas crianças era temido pelas parteiras, comadres e doutores, já que colocava em risco a vida tanto da mãe quanto a dos recém-nascidos. Foi o caso de Felicia, batizada em casa. (DEL PRIORE, 1993).

Um outro caso que nos despertou atenção nos Assentos pesquisados foi o descaso do padre Joam Tavares Fonceca, quando redigiu o batismo de Francisco, incluindo, as naturalidades não vieram no assento, portanto, declarava essa asneira, por não poder adivinhar.

Francisco filho legitimo de Manoel Ribeiro de Sã, e de Rita Maria do Espirito Santo cujas naturalidades nam vieram no assento neto por parte paterna de Antonio Ribeiro de Sã, e de Geraldo de Brito e Maria Marta de Sousa e Rosa Maria de Almeida / e declaro que escrevi esta asneira porque o Padre Joam Tavares a Sim amandoa, e eu nam Posso adivinhar / nasceo aos desoito de Mayo do anno de mil Setecentos e Setenta e hum, e foi batisado de Licença minha nos Trinta do dito mes, e anno pelo Padre Joam Tavares da Fonceca, que tambem nam declarou Se lhe pos os Santos oleos: foram padrinhos o Capitão João de Moura, e Sua mulher Dona Joana de Mello e Andrada, de que mandei Lançar este assento, em que me assinei. Pantaleão da Costa de Araújo / Vigario do Rio grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1771, fl. 12v, grifo nosso).

O antropólogo – historiador Luiz Mott (1997) – revela que em suas pesquisas no mundo cotidiano da América portuguesa havia uma gama de sacerdotes totalmente descomprometidos com suas obrigações clericais. E

isso, talvez, não seria diferente na Capitania do Rio Grande do Norte, terras de Nossa Senhora da Apresentação.

O vigário da Igreja matriz, Pantaleão da Costa de Araujo, que foi apresentado pelo Visitador representante do bispo de Olinda como um homem reto e bom pastor (PRIMEIRO LIVRO DE TOMBO DA IGREJA MATRIZ DE NOSSA DA APRESENTAÇÃO, 1725–1890), mas se sentiu importunado ao tomar conhecimento das condições nas quais se realizaram o batizado da rebenta Marianna: os padrinhos do mesmo sexo. Isso, mais ou menos cinco anos antes do batismo do pequeno Francisco. Vejamos:

Marianna filha legitima de Antonio Teyxeira Coelho, e de Valeria Ferreyra naturais desta freguesia, neta por parte paterna de Antonio Teyxeira Coelho natural das partes de Portugal, e de Ignacia de Abreo desta freguesia pela materna do Thenente Francisco de Souza Oliveyra, e de Tecla Rodrigues Pinheyro naturais desta freguesia foi bautizada nesta freguesia com os Sanctos oleos de Licença do Reverendo Vigario de Extremoz Antonio de Souza Magalhães aos vinte, e sette de Janeyro de mil Settecentos, e secenta, e sinco pelo Padre Miguel Pinheyro Teyxeira, e não vinha expressado o dia do nascimento. Forão Padrinhos o Thenente Francisco Pinheyro Teyxeira homem casado, e Antonio Jose de Souza filho do Thenente Francisco de Sousa Oliveyra, *os quais padrinhos ambos do mesmo sexo he contra o disposto nos concilios, e constituição, e o forão por eu não saber nem assistir ao batizado, do que fis este assento, e mandei, que se – remetesse certidão ao seo Reverendo Parocho, e me – assinei por verdade.* Pantaleão da Costa de Araujo / Vigario do Rio grande. (ASSENTO DE BATISMO, 1765, fl. 22v, grifo nosso).

Portanto, a rebenta Marianna tem como padrinho o tio, Antonio Jose de Souza, irmão de sua mãe. Dessa maneira, a pequenina foi vítima de um acontecimento impossível para mentalidade católica da segunda metade do século XVIII. Um batizado que foi realizado com dois padrinhos do mesmo sexo, com a autorização do vigário de uma outra freguesia.

Nessas situações inusitadas e também protegidos pela “Virgem da Apresentação”, a fórmula e a própria redação dos Assentos de Batismo podem ser um indicativo que revelava o grau de importância social de algumas crianças que nasciam. E isso é possível observar nos seguintes casos que foram selecionados para dar dimensão concreta a essa situação: o Assento



de Batismo do filho do Sargento-mor Ignácio Francisco da Silva Botelho e de Anna Paula Francisca de Jesus contém 24 linhas de redação; o Assento do filho da escrava Isidoria propriedade do Alferes Antonio Câmara, contém 20 linhas; o Assento da filha de Rosa Maria solteira, neta de Duarte da Rocha e de sua mulher Maria Pinheiro sendo todos eles índios, contém 11 linhas; o Assento da filha de Sebastião José, pardo e de Ana Maria, parda, contém 6 linhas e o Assento de um exposto deixado em casa de João da Silva contém 3 linhas, praticamente. (ASSENTOS DE BATISMO, 1753-1795). Logicamente, essas situações não representam uma lei ou uma regra geral, pois existem Assentos de Batismo de filhos de militares de maiores patentes e em casos de escravos com uma redação mais objetiva, como também há Assentos de expostos bastante ricos em dados familiares.

Esse último caso foi de um exposto deixado em casa de João da Silva, que também recebeu o nome de João no ato do batismo. A redação mínima do documento que comprova a salvação da alma do pequeno enjeitado, ratifica o raciocínio de Venâncio, quando comenta, “[...] não é exagero afirmar que os abandonados eram os mais pobres entre os pobres. Eles ocupavam o último nível da hierarquia social.” (VENÂNCIO, 2002a, p. 216).

O sintético documento de batismo de João, exposto, provavelmente, poderia estar também relacionado à própria posição social do chefe do domicílio onde o recém-nascido foi abandonado. Em 1789, basicamente, treze anos após o abandono do recém-nascido, o colono João da Silva foi condenado pelo Senado da Câmara da cidade do Natal junto com mais quatro homens. Todos eles, inclusive o dito João, considerados pelos Camaristas (vereadores) como, “[...] mansos, pobres, e impropriedos.” (TERMO DE VERAÇÃO, 1789, fl. 113 v).

O pequeno enjeitado de nome João fez parte de um conjunto composto por um número de dezenas e dezenas de outras crianças, ou meninos e meninas recém-nascidos, que foram abandonados na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação no decorrer da segunda metade do século XVIII, parte da vida social dos colonos que residiam na cidade do Natal e nas suas áreas circunvizinhas. Vida social que não só se revelava na documentação da Igreja Católica, mas também nos documentos produzidos no Senado da Câmara.

Os Termos de Vereação redigidos pelos camaristas, permitem saber da existência de uma série de funcionários da burocracia portuguesa, que, na Freguesia, eram na sua maioria militares. Também havia aquelas pessoas que “circulavam” pela cidade do Natal e no espaço circunscrito da Freguesia envolvidos certamente em algum tipo de “prestação de serviços” e, eram eles: ferreiros; carapinas; sapateiros; alfaiates e pedreiros, todos eles participando da vida cotidiana da comunidade. (TERMO DE VEREAÇÃO, 1737-1802).

Se a vida cotidiana é a vida de todo homem, em que todos a vivem sem, exceção, qualquer que seja sua função na divisão de trabalho, como afirma Agnes Heller,

[...] o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias [...]. (HELLER, 1992, p. 17).

Pensando a história do cotidiano em um momento bem posterior a filósofa Heller, a historiadora Del Priore (1997) diz que não é suficiente aceitar que a História é a história de uma longa exploração do homem pelo homem sem tentar entender o que isso realmente significou para os explorados ou para excluídos.

Por nossa investigação, concentrada necessariamente na segunda metade do século XVIII, foi possível encontrar nos Assentos de Óbito da Igreja matriz o caso de um homem chamado José que morreu em 10 de novembro de 1761, com a idade de 68 anos “pouco mais ou menos”. O que chamou a atenção é que o defunto quando recém-nascido foi exposto em casa de Francisca de Tal, que, na época, era moradora no rio Potengi, dessa Freguesia. (ASSENTO DE ÓBITO, 1760-1800). Prontamente, esse fato nos garante a existência dessas criaturas enfeitadas na comunidade desde o final do século XVII, mais “precisamente” o ano de 1693.

Certamente, o abandono do pequeno José no final da segunda metade do século XVII ocorreu em um momento “singular”. Para Francisco Carlos Teixeira da Silva (2002) foi um período de fome e penúria na colônia. Tempo de inseguranças na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, foi um tempo para os moradores da cidade do Natal e redondezas, pelos conflitos entre colonos e indígenas. (LOPES, 2003).



Portanto, o local onde José foi enjeitado e a pessoa que supostamente o recolheu, são dados históricos relevantes para prenunciar os traços do abandono de recém-nascidos que se tornou comum nessa Freguesia.

## Traços do abandono

Partindo de um conjunto de tabelas por nós construídas a partir de pesquisas empíricas nas fontes quantitativas de batismos, apresentamos não somente a existência dos expostos, mas sobretudo os números do abandono de crianças recém-nascidas.

Começando pela tabela 1, levantamos o número de mães ou pais, que abandonaram seus filhos nas terras da Freguesia Nossa Senhora da Apresentação. Assim sendo em toda a segunda metade do século XVIII foi possível contabilizar dois mil e cem recém-nascidos batizados, dos quais oitenta e dois eram expostos. O índice baixo de pequenos abandonados correspondeu a 3,9%. Consideramos uma porcentagem pequena quando comparamos com outras localidades da América Portuguesa.

Na segunda metade dos anos setecentistas no meio urbano das cidades de Minas Gerais, o abandono de recém-nascidos chegava a 10% das crianças batizadas, atingindo freqüência que oscilavam entre 20% e 25% nas regiões portuárias como Salvador e Rio de Janeiro. (VENÂNCIO, 2002 a).

183

**Tabela 1 – Índice do abandono de crianças na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação**

Batismo de livres	Batismo de expostos	Número relativo de expostos
2100	82	3,9 %

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

Para Mello e Souza (1999, p. 58), as “[...] zonas urbanas expulsam mais as crianças do que zonas rurais, onde as transformações lentas e as solidariedades mais acentuadas propiciavam melhor recepção aos enjeitados.” Sendo a Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação localizada



em uma Capitania periférica, economicamente a pequena freqüência da prática de abandono de pequeninos, pode ser comparada com outros espaços luso-americanos, de economias periféricas e não exportadoras.

Segundo Marcílio (1986), uma sociedade composta por pescadores e pequenos agricultores como em São Paulo, especialmente a zona de Ubatuba, na segunda metade do século XVIII e princípio do século XIX, a prática de abandonar recém-nascidos quase não existia, pois o índice correspondia apenas a 0,6%. Para Sheila de Castro Faria (1998), em outros lugares onde não havia uma economia exportação, como Guaratiba; Irajá; Jacarepaguá e Inhaúma, no Rio de Janeiro, o número relativo de abandonos de recém-nascidos era de 3,3%, tão baixo quanto o da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.

O historiador norte rio-grandense Macedo (2002) nos possibilita saber qual foi o índice arrolado de crianças abandonadas na Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó, localizada no sertão da Capitania do Rio Grande do Norte, no final do século XVIII e início do século XIX, que foi em torno de 5,6%. O índice de abandono por ele identificado, é apenas um pouco maior ao da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação. Por outro lado, ainda corresponde a um número relacionado a uma economia que também não era de exportação, e ao que se considera que essa área da capitania fornecia gado para Pernambuco.

Salienta-se que em outros espaços da colônia esse pequeno índice de abandono foi reproduzido. Venâncio (2002), investigando uma comunidade de Minas Gerais, conhecida como Catas Altas, a qual teve a economia no século XVIII fundamentada na agricultura de subsistência, constatou que o número relativo de expostos identificados não foi significativo, apenas ficando na ordem de 2,4%. Por sua vez, Mello e Souza (1999), estudiosa do passado colonial mineiro, também detectou índices bastante baixos em algumas comunidades com relação à prática de enjeitar os filhos. A título de exemplos, temos os casos das localidades: Cachoeira do Brumado (MG); São José do Raposo e Crasto de Cima (MG); em todas elas foi registrado um índice de, apenas, 0,2% de expostos.

Assim sendo, podemos perceber que o número baixo de crianças recém-nascidas abandonadas quando comparado aos centros urbanos da América Portuguesa, portanto, não era algo exclusivo da Freguesia de Nossa



Senhora da Apresentação, situada no norte da colônia. Portanto, não podemos deixar de destacar que a pesquisa em um conjunto documental composto por mil duzentos e trinta Assentos de óbitos, nos possibilitou identificar em números absolutos 38 (trinta e oito) expostos, dos quais, apenas, seis têm referência nos Assentos de Batismo. Provavelmente, os demais 32 (trinta e dois) enjeitados tiveram seus registros de batismo destruídos pelo tempo, esta é nossa hipótese.

Com maior evidência, os 32 (trinta e dois) expostos presentes nos Assentos de Óbitos não foram contabilizados para obtenção do índice de abandono na freguesia.

**Tabela 2 – Batismo de expostos e de crianças livres**

Período	Batizados	Expostos	
		Número absoluto	Número relativo
1753–1757	351	8	2,2%
1760–1766	353	27	7,6%
1768–1777	717	33	4,6%
1786–1795	679	14	2,0%

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

A tabela 2 nos permite visualizar a segunda metade do século XVIII, dividida em quatro momentos marcados. Nela, podemos ver o número de batizados que foram realizados em cada período, e que de uma maneira geral, os números são praticamente equânimes. O mais urgente é saber que entre esses catecúmenos poucos eram expostos e, sobretudo, que eles estiveram presentes em todo período investigado, confirmando o ato de abandonar crianças recém-nascidas na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação foi constante.

A tabela 3, elaborada a partir de dados do período de 1760 – 1766, é justificadas por ter sido o momento em que houve o maior número de abandonos em percentual. Relativamente longa, a tabela serve para ratificar a constante freqüência de recém-nascidos abandonados no espaço da

Freguesia. Nela podemos verificar os nomes dos enjeitados, além da data do abandono e do batismo, salvo alguns casos.

**Tabela 3 – Frequência de expostos**

Nome dos expostos	Data do abandono	Data do batismo
Josefa	–	12/08/1760
Lauteria	–	26/09/1760
Tereza	–	04/05/1761
Anna	08/11/1761	27/11/1761
Maria	–	14/12/1761
Balehios	05/10/1762	07/10/1762
Francisco	24/11/1762	30/11/1762
Josê (sic)	15/09/1763	–
Maria	23/11/1763	05/12/1763
Lino	–	18/12/1763
Lina	13/04/1764	24/04/1764
Manuel	02/10/1764	14/10/1764
Margarida	–	16/05/1765
Lucas	24/05/1765	21/06/1765
Antonio	22/08/1765	12/09/1765
Francisco	28/08/1765	09/09/1765
Cosme	9/09/1765	20/10/1765
Manuel	–	16/11/1765
Luiza	–	24/11/1765
Manuel	05/12/1765	08/12/1765
Bernada	–	26/01/1766



Nome dos expostos	Data do abandono	Data do batismo
Inofre	15/04/1766	29/04/1766
João	20/05/1766	26/05/1766
Manuel	01/08/1766	08/08/1766
Maria	–	10/08/1766
Antonio	–	24/08/1766
Miguel	12/09/1766	–

Fonte – Assentos de Batismo (1753–1795)

Analisando a tabela, verificamos que os genitores, ou mais especificamente as mães, tinham a prática de abandonar constantemente seus rebentos. Havia intervalos relativamente longos, e outros bem curtos. Um exemplo bem claro de relativa constância de abandono de crianças na freguesia foi o caso do exposto Balehios, deixado em algum lugar da Freguesia, na data de 5 de outubro de 1762. Quarenta e nove dias, após o abandono desse pequenino, outro recém-nascido é abandonado na data de 24 de novembro de 1762, recebendo o nome de Francisco.

É com frequência, que esses casos se repetem na Freguesia. Na data de 22 de agosto de 1765, o Tenente Coronel Felis Barbosa Tinoco encontrou por volta das três para as quatro horas da manhã um exposto, sendo que o próprio militar e sua esposa apadrinharam-no, pondo-lhe o nome de Antonio. Chama-nos atenção para a proximidade do abandono de Francisco, deixado na casa de Cosme Ferreyra, em 28 de agosto de 1765, mas encontrado pelo próprio dono do domicílio às três horas da manhã. Observa-se que o intervalo foi de apenas 6 dias de um abandono para o outro.

O problema da inexistência de algumas datas de abandono e de batismo é consequência da elaboração incompleta dos documentos eclesiais. As casas de colonos foram o destino de 100% dos expostos identificados na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, isso demonstra uma certa preocupação dos pais com seus filhos enjeitados.

Evidentemente, que a preocupação estava diretamente relacionada ao local onde todos os recém-nascidos da segunda metade do século XVIII

foram abandonados na Freguesia. O índice deixa evidente o cuidado das mães em abandonar as crianças em domicílios. Em nenhum momento, os caminhos, as Igrejas, os logradouros, as capelas ou mesmo o Senado da Câmara foram lugares elegidos para se deixar os pequeninos, possivelmente por haver uma probabilidade muito maior de morrerem de fome, frio ou atacados por animais, como assim ocorria nos grandes centros urbanos.

A forma com que os pais abandonaram regularmente seus filhos na Freguesia, somente confirma a hipótese de Marcílio: “[...] vendo o fenômeno abandono de crianças na perspectiva histórica ampla, abrangente, podemos afirmar, sem incorrer em grandes erros, que a maioria das crianças que os pais abandonaram não foram assistidas por instituições especializadas. Elas foram acolhidas por famílias substitutas”. (MARCILIO, 2001, p. 55).

Por sua vez a tabela 4 permite acompanhar os mais variados tipos de domicílios onde os expostos da freguesia foram deixados. As casas chefiadas por homens foram a grande escolha daqueles que abandonaram um recém-nascido. Tal predileção correspondeu a 69,3% dos domicílios que receberam enjeitados. Ressalta-se que essa porcentagem estava dividida em três categorias: os domicílios de pessoas que eram aparentemente apenas colonos, correspondia a 54,8% dos abandonados; os domicílios de escravos, 2,4% e os domicílios de militares, tiveram “deixados em suas portas”, 12,1% dos enjeitados.

Os domicílios chefiados por mulheres receberam 28% dos enjeitados, a considerar que o conjunto de colonas que viviam na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação eram geralmente mulheres solteiras ou declaradas viúvas, algumas delas proprietárias de escravos. Enquanto, com relação a 2,4% não foi possível identificar os locais de abandono.

Inquestionavelmente, tanto nos Assentos de Batismo quanto nos Assentos de Óbito não revelaram a existência de recém-nascidos abandonados na casa de sacerdotes. Porém, assim como a tabela 4, tal qual as demais foram construídas e analisadas baseadas nos dados retirados dos Assentos de Batismo, não foi contabilizada a existência de um recém-nascido deixado na porta da casa do Provedor da Fazenda Real, o senhor Antonio Carneiro de Albuquerque, já que o pequeno abandonado foi identificado nos Assentos de Óbito do ano de 1798.



**Tabela 4 – Domicílios onde surgiram expostos, 1753-1795**

Domicílios	Expostos	
	Número absoluto	Número relativo
Colonos	45	54,8%
Colonas	23	28%
Escravos	2	2,4%
Militares	10	12,1%
Sacerdotes	–	–
Funcionários Reais	–	–
Domicílio não identificado	2	2,4%

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

A possível forma das casas de colonos com famílias constituídas para se abandonar crianças, representava uma tentativa de oferecer ao filho enjeitado uma melhor sobrevivência num ambiente aparentemente estável. Especificidades, também, foram identificadas nos locais de abandono como: colocar a criança numa casa de um colono solteiro. Será que o exposto era filho dele? Não sabemos e tampouco descartamos essa possibilidade. Entretanto, o que especulamos é o tipo de trato que teve uma criança enjeitada em uma casa onde não havia uma mulher com a mínima experiência na criação de filhos. Também não descartamos a hipótese do dito colono haver entregado o enjeitado para uma família com maior potencial de criá-lo. Uma outra especificidade foram dois enjeitados na casa de escravos. Qual seria a intenção dos pais que abandonavam seus rebentos na porta de cativos? Já que os escravos eram criaturas com pouca ou nenhuma estabilidade e personalidade jurídica. (MATTOSO, 1990).

Pode-se verificar o caso do preto Joaquim que, no ano de 1763, era escravo de Joaquim de Moraz, morador no Arraial de Ferreiro Torto. Por volta da meia noite, da quarta para quinta-feira, do dia 14 ou 15 de setembro de 1763, o preto Joaquim encontrou na porta de sua casa uma criança que não portava nenhum bilhete. Sucede que o pequeno exposto foi batizado

subcondição. O ato de batizar um exposto subcondição, estava diretamente relacionado à dúvida de quem recebia o rebento. Como havia enjeitados que traziam consigo bilhetes que informavam se a criança tinha recebido o primeiro sacramento ou não, e para garantir a salvação da alma do pequeno desvalido, se realizava um batismo por precaução. (MARCILIO, 2001). Acredita-se que o exposto tenha sido recolhido pelo dito escravo, já que ele conduziu a criança até a Igreja matriz de Nossa Senhora da Apresentação, tornado padrinho do exposto junto com sua mulher Feliciano, que, à época, era uma preta forra. (ASSENTO DE BATISMO, 1763).

Para o historiador Jacques Gélis (1991), o batismo foi considerado um rito de socialização da criança. Assim sendo, na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, esse rito de socialização também concedido aos expostos ocorreu como em outros espaços da colônia, em Igrejas, capelas e em domicílios.

**Tabela 5 – Locais onde foram realizados os batismos de expostos**

Locais	Expostos	
	Número absoluto	Número relativo
Igreja Matriz	25	30,4%
Capelas	50	60,9%
Domicílios	2	2,4%
Local não identificado	5	6%

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

Na tabela 5, tem-se uma distribuição dos lugares de batismo dos pequenos enjeitados na freguesia. Por esse mapeamento, podemos conjecturar que a maioria dos domicílios receptores da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação estavam localizados no espaço rural, pois 60,9% dos expostos foram batizados em capelas.

Diante desse quadro, podemos comparar essa Freguesia com a da região de Sorocaba (SP), onde 80% dos domicílios receptores estavam localizados no espaço rural; e, apenas, 20%, na área urbana. Segundo Bacellar



(2002, p.24) “[...] nenhum autor brasileiro jamais sugeriu, de modo explícito, que a exposição [de crianças] seria um fenômeno passível de ocorrer em tal grandeza no meio rural [...].”

Isso demonstra que na Freguesia na segunda metade do século XVIII, foram batizados em torno de dois mil e cem recém-nascidos. A tabela 6 confirma a discussão anterior, pois 1084 crianças receberam o primeiro sacramento em capelas, o que mostra onde estava localizada a maior parte da população da Freguesia. As palavras de Cascudo são extremamente relevantes para compreendermos a primazia das capelas na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação.

[...] era afirmação de fé e denunciava o desenvolvimento econômico local, a densidade demográfica em ritmo crescente, o número apreciável de almas em ‘estado de comunhão’, uma certa massa residencial fixando cristãos, vivendo em tarefas regulares, em condição de receber os sacramentos, matrimônio para os moços, batizado para as crianças, extremaunção para os velhos. *A Capela declarava a presença da vida social organizada sobre bases estáveis, concordância do esforço com a produção asseguradora da existência familiar, o grupo vicial capaz de prestar mútua proteção e auxílio, sistema de caminhos articulando as propriedades esparsas ao centro mais povoado, facilitando trânsito e escoamento das safras, costumes cristãos, unificadores e solitários com a figura simples da Capelinha, pastoreando o rebanho imóvel, reunido à voz lenta do pequenino sino emocional.* (CASCUDO, 1992, p. 10-11, grifo nosso).

191

Pela tabela 6, constatamos que os recém-nascidos eram batizados em domicílio, e, ainda, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, templo “restrito” para os cativos. Vale lembrar que apenas 0,09% do total foi batizado nesse templo.

Do total dos Assentos de Batismo 2100 (dois mil e cem), 37 (trinta e sete) foram em domicílios que corresponderam a 1,7%, e 2, apenas, foram realizados na Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Supomos que os batizados que ocorreram na Igreja, foram por mera devoção ou mesmo por regularidade sacramental. Geralmente, nos primeiros oito dias pós-parto, a criança deveria ser levada à presença de um sacerdote para receber os Santos Óleos, pois, “[...] acreditava-se que os inocentes que morriam, logo depois do batismo, iam logo para o céu.” (DEL PRIORE, 2001, p. 34).



Acreditamos, pois, que tais batizados ocorridos em domicílio e na Igreja de Nossa Senhora do Rosário podem estar diretamente relacionados a essa prática cultural.

**Tabela 6 – Espaço onde batizaram as demais crianças livres**

Espaços	Batizados	
	Número absoluto	Número relativo
Igreja matriz	787	37,4%
Igreja de N <sup>a</sup> Sr <sup>a</sup> do Rosário	2	0,09%
Igreja de Santo Antônio	82	3,9%
Capelas	1084	51,6%
Domicílios	37	1,7%
Local não identificado	102	4,8%

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

192

Nesta última tabela, aparece a repartição por sexo dos expostos da Freguesia, no período de 1753-1795, onde os meninos eram mais abandonados que as meninas. Para Mello e Souza (1999, p. 51), o fato pode ser exemplificado por “[...] refluxo da flutuação natural que sempre corre no tocante a uma distribuição de nascimentos entre os sexos, acabando, ao fim e ao cabo, por se auto-regular.”

Esclarece-se que a razão do sexo corresponde à porcentagem de meninos sobre meninas. Em alguns lugares da América Portuguesa, estudos de caso identificaram tendências a um equilíbrio nos abandonos, tal como na Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, por exemplo, na Paróquia da Sé de São Paulo (1763–1770), e na jurisdição da Santo Amaro (1760–1810). Em um estudo feito na lista nominativa para a cidade de São Paulo, encontrou um total de 85 expostos, sendo 44 meninos e 41 meninas. (MARCÍLIO, 2001).

**Tabela 7 – Repartição por sexo dos expostos**

Períodos	Expostos	Masculinos	Femininos	Razão de sexo
1753–1757	8	5	3	62,5%
1760–1766	27	16	11	59,2%
1768–1777	33	19	14	57,5%
1786–1795	14	9	4	64,2%

Fonte – Assentos de Batismo (1753-1795)

Na vila de Sorocaba (SP), a razão de sexo também se apresentou equilibrada. Bacellar (2002), no período de 1737–1845, identificou um grupo que correspondia a 531, enjeitados e 521 enjeitadas.

Em suma, recém-nascidos foram regularmente enjeitados em todos os lugares de uma comunidade composta por índios, escravos, militares, padres, mulheres solteiras, viúvas e vadios. Comunidade essa que teve seu cotidiano pontilhado de situações “atípicas”: nascimento de crianças gêmeas, documentos erradamente redigidos e rebentos que receberam como padrinhos duas pessoas do mesmo sexo.

Todavia, a amostragem das tabelas apresentadas contribuiu para construção do seguinte hipótese: a população de expostos não correspondeu a um conjunto representativo em números absolutos, sem haver acentuação dessa prática; mas uma regularidade no abandono. Todos os recém-nascidos foram abandonados em domicílios, com predileção para o abandono em domicílios comandados por homens, o que sugeria existência um grupo estável, uma família.

A maioria dos expostos foram batizados nas capelas, tal como as demais crianças nascidas na freguesia, no decorrer da segunda metade do século XVIII, houve uma auto-regulação demográfica relativa ao abandono de meninos e meninas nessa jurisdição eclesiástica.

## Referências

ASSENTOS DE BATISMO. **Registro manuscritos de 1753-1795**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

ASSENTOS DE BATISMO. **Registro manuscritos de 1763-1765**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

ASSENTOS DE ÓBITO. **Registros manuscritos de 1760-1800**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Abandonados nas soleiras das portas: a exposição de crianças nos domicílios de Sorocaba, Século XVIII e XIX. In: FUKUI, Lia. (Org.). **Segredos de família**. São Paulo: Editora Annablume /Menge, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Paróquias do Rio Grande do Norte**. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: Editora José Olimpio / Brasília: Editora UNB, 1993.

\_\_\_\_\_. História do cotidiano e vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Religião e religiosidade no Brasil colonial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento**: fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.), ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada**: da renascença ao século das luzes. Tradução Hildgard Seist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1992.

LOPES, Fátima Martins. **Índios, colonos e missionários na colonização da capitania do Rio Grande do Norte**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado / IHGRN, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Caiçara**: terra e população – estudo de demografia histórica e da história social de Ubatuba. São Paulo: Paulinas, 1986.



\_\_\_\_\_. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726 – 1950. In: DE FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MATTOSO, Kátia de Queiros. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: NOVAIS, Fernando Antonio. (Dir.), MELLO E SOUZA, Laura. (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO E SOUZA, Laura de. O Senado da Câmara e as crianças expostas. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Norma conflito**: e aspectos da história de Minas no século XVIII. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. **Vivências índias, mundo mestiço**: relação interétnicas na Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó entre o final do século XVIII e início do século XIX. 2002. (Monografia de Graduação) – Departamento de História e Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2002.

PAULA, Thiago do Nascimento Torres de. Recém-nascidos expostos: os enjeitados da Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, Capitania do Rio Grande do Norte (Século XVIII). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 192-220, set./dez. 2006.

PRIMEIRO LIVRO DE TOMBO DA IGREJA MATRIZ DE NOSSA SENHORA DA APRESENTAÇÃO. **Registro manuscrito de 1725-1890**. Natal: Acervo da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação. (Transcrição realizada pela historiadora Adriana Moreira Lins de Medeiros).

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Pecuária, agricultura de alimentos e recursos naturais no Brasil – colônia. In: SZMRECSÁNYI, Tamás. (Org.). **História econômica do período Colonial**. 2. ed. São Paulo: Editora Edusp/Imprensa Oficial/HUCITEC, 2002.

SCARANO, Julita. **Cotidiano e solidariedade**: vida diária da gente de cor nas Minas Gerais século XVIII. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TERMOS DE VERAÇÃO. **Registros manuscritos de 1737-1802**. Natal: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás**: século XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas**: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. Campinas: Editora Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Família e abandono de crianças em uma comunidade camponesa de Minas Gerais: 1775 – 1875. **Diálogos**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 111–123, 2000.

\_\_\_\_\_. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). BASSANEZI, Carla (Coor.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Infância e pobreza no Rio de Janeiro 1750 – 1808. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 19, n. 32, p. 129–159, 2002a.

Thiago do Nascimento Torres de Paula  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História | UFRN  
Integrante da Base de Pesquisa Formação dos Espaços Coloniais  
E-mail | thiagotorres2003@yahoo.com.br

Recebido 22 nov. 2007

Aceito 12 dez. 2007



## António Nóvoa – Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente

António Nóvoa – Theory places and practice places of the teaching professionalism

António Nóvoa  
Universidade de Lisboa | Portugal

Em 1999, o Prof. Dr. António Nóvoa respondeu por escrito a uma entrevista elaborada pelas professoras do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Betânia Leite Ramalho, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Marlúcia Menezes de Paiva, Marta Maria de Araújo e Rosanália de Sá Leitão Pinheiro – publicada na Revista Educação em Questão (v. 10 e 11, n. 2/1, jul./dez. 1999; jan./jun. 2000). Em face do esgotamento dessa edição e da sistemática leitura dessa entrevista, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão solicitou ao autor a autorização para republicação que prontamente respondeu: “Se entendem oportuna a sua republicação, pela minha parte têm a autorização necessária.”

197

Marta Maria de Araújo  
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

### Poderia dizer brevemente suas raízes familiares e culturais?

**António Nóvoa:** As minhas raízes estão no Norte de Portugal, em famílias tradicionais e numerosas, de uma aristocracia que se foi aburguesando. Ensina-me, desde o berço, a memória do historiador Alberto Sampaio (os seus livros, os seus amigos, as suas terras), um dos meus antepassados que pertenceu à famosa Geração de 1870 (Antero de Quental, Eça de Queirós e tantos outros). Cresci dentro do universo cultural do meu pai, juiz de profissão, numa família católica que soube criar um ambiente aberto e tolerante. E eu sei que, “por mais que um homem não queira, anda sempre carregado de história”, como diz Miguel Torga.

## Como caracteriza a sua formação acadêmica?

**António Nóvoa:** Em 1991, pediram-me para proferir a palestra de abertura do Colóquio que marcou a constituição definitiva da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Comecei por me interrogar sobre a minha identidade profissional ou, mais pragmaticamente, sobre a forma de nomear a minha profissão. Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém na sociedade actual. Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a fórmula não é muito esclarecedora.  $1/3$  matemática +  $1/3$  artista +  $1/3$  historiador? A resposta só teria sentido em eito de provocação. Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo e o pomposo. A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “Professor de quê?” – então tudo recomeça...

## Quais as principais correntes teórico-metodológicas que contribuíram para o seu percurso?

198

**António Nóvoa:** Pela resposta anterior percebe-se que o meu percurso foi – e continua a ser – muito heterodoxo. Reconforta-me saber que este é, talvez, o drama das educadores que recusam fechar-se no “cientismo” daqueles a quem Daniel Hameline chamava os *SSS* (*spécialistes* spécialement spécialisés). Quando olho para os “meus autores”, reconheço a marca da cultura francesa: a Escola dos Annales, Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, mais tarde, Pierre Bourdieu. Mas, percorrendo os meus escritos, vejo também a influência alemã (Max Weber, Norbert Elias, Jürgen Habermas) e, recentemente, americana (Hayden White, Martin Jay, Benedict Anderson). Na pedagogia, sempre me interessei pelos movimentos de renovação pedagógica: a educação nova (nos anos vinte), as pedagogias não-directivas (nos anos sessenta), Paulo Freire... E não posso deixar de mencionar duas pessoas que me ensinaram a pensar criticamente a educação: Daniel Hameline e Thomas Popkewitz.

## Porquê a sua opção pela História da Educação como campo de estudo?

**António Nóvoa:** A História sempre fez parte da minha vida, mesmo quando eu ainda não o sabia. A Educação foi fruta de um “acaso” quando, no meio



da loucura revolucionária de 1974–1976, me vi à frente de uma classe de alunas normalistas na cidade de Aveiro. Para mim, uma e outra são indissociáveis. A um historiador exige-se que seja capaz de pensar o tempo, de se pensar no tempo. A um educador pede-se que seja capaz de sentir o presente, de se sentir presente. Como diz Vitorino Magalhães Godinho, “nunca há história a mais, e não é a história que nos afasta das nossas responsabilidades no presente e no futuro”. Pessoalmente, o passado interessa-me pouco. O que me preocupa é o modo como o passado é presente, o modo como ele habita as nossas maneiras de estar, de falar e de pensar. É preciso compreender que, no esforço de imaginar o passado ou de imaginar o futuro, estamos sempre a escrever uma “história do presente”, uma “história dos problemas” para utilizar a expressão de Foucault. Para mim, a História da Educação não é uma “disciplina”. É o lugar a partir do qual eu elaboro as minhas reflexões sobre os mais diversos temas, desde os professores às reformas educativas, desde os alunos ao quotidiano escolar.

**Uma vez que o Prof. António Nóvoa é um historiador da educação internacionalmente conhecido, poderia destacar, na sua produção, os obras que obtiveram repercussão maior e em que idiomas foram traduzidos?**

199

**António Nóvoa:** A título de exemplo, talvez seja possível assinalar alguns trabalhos, por vezes em co-autoria, publicados essencialmente em francês e em inglês, agrupando-os em duas temáticas distintas. – História da Educação: *Le Temps des Professeurs* (1987), *The Colonial Experience in Education* (1995), *La nouvelle Histoire américaine de l'Éducation* (1997), *Regards nouveaux sur l'Éducation nouvelle* (1997), *Histoire & Comparaison* (1998), *Ways of Saying, Ways of Seeing – Public Images of Teachers (19th-20th centuries)* (2000). – Educação Comparada: *L'Europe et l'Éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes* (1996), *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte* (1998), *Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation* (1998), *The restructuring of the European Educational Space* (2000), *A difusão mundial da escola* (2000), *L'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen* (2000).



## **Sendo um estudioso das organizações escolares no âmbito dos estudos histórico-educacionais, qual a sua opinião sobre os recentes debates acerca da temática?**

**António Nóvoa:** A história da escola pode ser contada como uma “História de fracasso” ou como uma “História de sucesso”. Fracasso, porque, apesar dos importantíssimos investimentos feitos ao longo de muitas décadas no sector da educação, entramos no século XXI com índices elevados de analfabetismo e de iliteracia, de reprovação e de abandono escolar. Sucesso, porque, apesar de todas as incapacidades, a escola constituiu uma das instituições de mobilidade e de promoção pessoal, de integração e de desenvolvimento social. O modelo escolar, tal como ele se consolidou na segunda metade do século XIX (organização do espaço e do tempo, currículos, estatuto do professor, etc.), sobreviveu às rupturas do século XX. Hoje, sabemos que ele está esgotado e que o seu fim é inevitável. Mas revelamos uma enorme dificuldade para antecipar as mudanças necessárias e para imaginar o futuro próximo da escola.

## **200 O Professor poderia discutir, à luz da Nova História Cultural, a importância dos atores: gênero, classe etc. para os estudos educacionais?**

**António Nóvoa:** Durante muito tempo, em particular nos Estados Unidos da América, a trilogia raça-classe-gênero dominou o pensamento educacional. Mais tarde, o critério orientação sexual juntou-se aos três precedentes, estabelecendo o cânone do “politicamente correcto”. A Nova História Cultural, em grande parte influenciada por correntes pós-modernas, difundiu práticas discursivas em que estes conceitos primavam pela ausência. Pessoalmente, parece-me perfunto romper com modos de pensar que concediam à raça-classe-gênero um poder explicativo que esta trilogia não possui. Mas, ao mesmo tempo, sou sensível ao alerta de Pierre Bourdieu contra a nov-  
língua americana, uma espécie de vulgata planetária na qual fluem termos como “identidade”, “filiação”, “pertença” ou “exclusão”, ao mesmo tempo que desaparecem os conceitos de “capitalismo”, “classe”, “exploração” ou “dominação”.



**Em que pesa sua afirmação: “Só uma história baseada nos processos de mudança nos permite uma apropriação interveniente do passado”.**

**António Nóvoa:** A história foi, muitas vezes, uma apropriação nostálgica do passado. A história da educação, em particular, constituiu o lugar académico onde se legitimava a melancolia pelo antigamente... Não é esta a história que me interessa. O que eu quero perceber são os processos de mudança, que se definem muitas vezes na “longa duração” das coisas humanas e, outras vezes, se inscrevem na “curta duração” das rupturas e das políticas. Percebermos o passado enquanto “processo de mudança” é a melhor maneira de nos dotarmos de um património de experiências e de ideias que nos pode ajudar a compreender melhor os dilemas do presente.

**Na sua opinião, qual é o alcance de Sociedades tipo “Sociedade Brasileira de História da Educação”, recentemente criada, na consolidação do campo da historiografia educacional?**

**António Nóvoa:** As comunidades científicas têm sistemas próprios de organização, que cumprem objectivos de estruturação, dinamização e promoção de determinados campos do saber. Recentemente, vários estudos de sociologia do conhecimento têm mostrado a importância dos “sistemas auto-referenciais” na organização das disciplinas científicas. Por outro lado, no plano internacional, há uma tradição forte de “sociedades nacionais” que se encontram federadas na Associação Internacional de História da Educação (ISCHE – *International Standing Conference for the History of Education*). A criação da Sociedade Brasileira parece-me muito importante, não só para reforçar a história da educação no vosso país, mas também para dar uma dimensão internacional aos estudos e trabalhos que têm sido feitos.

**Considerando a situação educacional do Brasil, onde o fracasso escolar no sistema público tem se tornado regra, em vez de exceção, que recomendações o Prof. Nóvoa faria para os cursos de formação de professores?**

**António Nóvoa:** A maneira como a pergunta está formulada estabelece, implicitamente, uma relação directa entre o “fracasso escolar” e a “formação de professores”. Todos nós recusamos sentar os professores no banco dos réus, tornando-os “culpadas” pelo estado da educação. Mas somos muitas

vezes traídos pelas nossas palavras e, sem querer, contribuímos para reforçar esta ideia. Por isso, antes de responder, quero dizer que o “fracasso escolar” é um problema de enorme complexidade que, em países como Portugal ou o Brasil, tem profundas raízes sociais, culturais, económicas e políticas. Há uma parte deste problema que diz directamente respeito à escola e aos professores. E esta parte tem de ser enfrentada, com determinação e profissionalismo, por todos os educadores. Nesse sentido, advogo uma mudança dos cursos de formação, que conduzam a um alargamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores: uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas.

**Aqui no Brasil, as suas idéias a respeito da formação e profissionalização dos professores foram muito bem aceitas. Hoje há uma grande inquietação, sobretudo no meio acadêmico, a respeito do trabalho do ensino como atividade que merece lograr um status de profissão. Qual a sua opinião a este respeito?**

**António Nóvoa:** Como lhe disse, iniciei a minha actividade na formação de professores há cerca de 25 anos. Quando comparo aquela época com os dias de hoje, verifico que houve mudanças muito significativas no modo de pensar as questões da formação de professores. Há três tendências que merecem ser assinaladas. A primeira é a substituição de uma concepção técnica do trabalho docente, que ainda prevalecia na década de oitenta, pelas perspectivas do “professor reflexivo”. A segunda consiste no abandono de um princípio de separação entre os “lugares da prática” e os “lugares da teoria” (ligados, de algum modo, pelos “estágios”) e na adopção de programas concebidos através de uma articulação entre o “espaço escolar” e o “espaço universitário”. A terceira diz respeito à transição de uma lógica que separava os diferentes “tempos da formação”, privilegiando claramente a formação inicial, para uma lógica integrada de desenvolvimento profissional. Estas tendências permitem aproximar a questão do status, não só a partir dos critérios tradicionais (prestígio, autoridade, remuneração, ...), mas também a partir de um novo entendimento da profissionalidade docente.



## Que tendências observa hoje na formação de professores, no plano internacional?

**António Nóvoa:** A pergunta é muito ampla e pode ter diversas respostas. De modo algo simplista, creio que é possível detectar três tendências (que não são necessariamente positivas) nas políticas de formação de professores. A primeira é aq consolidação de uma “lógica de mercado”. Um relatório recente do insuspeito *Holmes Group*, dos Estados Unidos da América, abre com estas palavras: “A formação de professores é um grande negócio numa nação que emprega mais de 3 milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos de todos aqueles que andam à procura de ganhar dinheiro e de boas oportunidades de mercado”. Não compreenderemos nada dos debates e das controvérsias actuais se nos esquecermos desta realidade. A segunda tendência, um pouco por todo o mundo, é a progressiva “universitarização” das instituições de formação de professores. A universidade tem de aprender a trabalhar com os “saberes da prática e da experiência”, mas parece ser, definitivamente, o lugar de referência para a formação de professores. A terceira tendência diz respeito ao controle dos programas de formação de professores, com a adopção de uma ideologia educacional que tem pugnado pela passagem de uma regulação ex-ante para uma regulação ex-post. Na onda desta ideologia têm-se introduzido novos sistemas de pensamento e de linguagem: indicadores, *accountability*, prestação de contas, sistemas de acreditação, critérios de aferição, medidas, performances, *standards*, padrões, normas, etc. É preciso ter consciência que estas linguagens não são inocentes e que elas estão a construir (e não apenas a descrever) as nossas realidades educativas.

203

## Que deverá ser feito para avançarmos para uma maior qualidade a nível da formação do professorado?

**António Nóvoa:** Atrás de uma pergunta difícil vem outra ainda mais difícil! Vou tentar responder retomando palavras que proferi numa palestra em Santa Maria. Aí, comecei por assinalar quatro ideias que têm vindo a dominar a arena da formação de professores: a) a importância do professor como pessoa; b) a valorização da experiência e da reflexão; c) o investimento da escola e do colectivo na profissão docente; d) a relevância do movimento dos professores como investigadores (*teacher research movement*). Em relação a

cada uma destas ideias procurei demonstrar que, ao serem apropriadas por toda a gente, perderam grande parte da sua capacidade crítica e da sua pertinência científica. Sugeri, então, quatro evoluções: a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do colectivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores. Acredito que estas quatro evoluções, que articulam a formação inicial e continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, podem contribuir para transformar os programas de formação de professores.

204

**Definir a profissão do ensino não é tarefa fácil por inúmeras implicações históricas, políticas e mesmo educacionais. Fazer o trabalho ensino ser compreendido na perspectiva de uma profissão requer, portanto, mudanças nas representações construídas sobre o que é a docência, o ensinar, o aprender etc. Como o Prof. Nóvoa analisa essa questão?**

**António Nóvoa:** Recentemente, fui chamado a apresentar e a comentar uma palestra do Prof. Daniel Hameline, com um título bem sugestivo: Os professores: Prisioneiros ou cúmplices? Que nova profissionalidade? Na conclusão da sua palestra, o Prof. Daniel Hameline lembrou que, de uma certa maneira, os professores foram e serão sempre actores aos quais não será concedido, nem pelos poderes públicos, nem pela opinião, nem pelos seus interlocutores directos (colegas, pais, alunos), nem pela sua própria consciência, o direito de fazerem as coisas à sua maneira. Uma das componentes da nova profissionalidade será, por isso, a aceitação positiva de uma dupla contradição: a contradição da obediência rebelde e a contradição de prever o imprevisível. Com esta “provocação” o Prof. Daniel Hameline quis sair do círculo vicioso dos prisioneiros ou cúmplices, sugerindo a necessidade de “libertar a imaginação” contra a obediência pura, mas também contra uma utopia que quer fechar e controlar o futuro. Partilho com ele estas duas propostas. Acredito que a profissão do ensino exige compromisso social e imaginação criadora:



compromisso social, que é também responsabilidade ética, com a educação de todas as crianças, no respeito pelos seus ritmos, pelos seus projectos, pelas suas culturas; imaginação criadora que não se refugia num “excesso de futuro”, que é quase sempre um “défice de presente”, mas que se exprime nesse corpo-a-corpo diário com as crianças e os jovens. Depois de nos terem anunciado o “fim da educação” e o “desaparecimento dos professores”, constatamos que aprender e ensinar continuará a ser uma das actividades centrais das sociedades do século XXI. Mas todos sabemos que não se aprenderá e não se ensinará da mesma maneira. A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado. No passado, esta profissão contribuiu para inventar a ideia moderna de educação. No presente, o seu papel é essencial para reculturar as escolas, concebendo-as como espaços de formação pessoal e de cidadania democrática. A escola ou a guerra civil? – Podemos admitir que Philippe Meirieu talvez tenha exagerado um pouco ao colocar esta alternativa de forma tão brutal. Mas temos de reconhecer, face ao conjunto de fenómenos que atravessam as sociedades actuais, que na escola se joga uma parte decisiva do que será o nosso futuro colectivo.

205

Prof. Dr. António Nóvoa  
Universidade de Lisboa | Portugal  
Reitor da Universidade de Lisboa  
E-mail | [novoa@reitoria.ul.pt](mailto:novoa@reitoria.ul.pt)

## Comenda mérito em Educação Waldson José Bastos Pinheiro – 24 de outubro de 2007

Comadery merit in Education Waldson José Bastos Pinheiro – october 24th, 2007

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

206

Certamente a criação da Comenda Mérito em Educação Professor Waldson José Bastos Pinheiro nos permite a renovação constante da referência à figura do Professor Waldson. Ele, Professor Cidadão, sabia através do diálogo, despertar em seus alunos, o prazer pelo conhecimento – são muitos os testemunhos de seu trabalho formador da identidade profissional de professores educadores. Ele, Cidadão Professor, primava pela militância política, pela participação democrática nos assuntos de seu tempo, nas coisas de nossa cidade. É uma honra, senhor Prefeito e Senhora Secretária Municipal da Educação, receber esta comenda que nos traz a lembrança e o modelo do Professor Waldson Pinheiro.

É também uma honra falar em nome da Professora Noilde Ramalho, ícone desta cidade, exemplo de atenção à juventude, de preocupação com o desenvolvimento da mulher potiguar na busca de autonomia e da valorização social. Continuidora da obra de Henrique Castriciano soube ajustar-se às demandas sociais e às exigências do seu tempo, ampliando o alcance de suas ações educativas.

Igualmente honroso é contemplar em nossa fala, a forte presença do Professor Onofre Lopes nesta solenidade, pois que, ao ser agraciado *in memoriam*, a essa homenagem se associam todos aqueles que, de alguma forma, tiveram ou têm sua vida influenciada por suas realizações, entre os quais, eu, como professor da UFRN, também me incluo. A homenagem ao Professor Onofre Lopes, nos traz de volta o visionário que, tomando em suas mãos a bandeira de Januário Cicco, criou a Escola de Medicina e liderou o processo que dotaria o Rio Grande do Norte de uma Universidade Federal – um dos mais importantes instrumentos de desenvolvimento do Estado nas últimas cinco décadas. A Prefeitura, gestora do Ensino Fundamental home-



nageia um dos símbolos da Educação Superior em nossa cidade, pois foi graças à ação educativa do professor Onofre Lopes que se formou essa rede de eventos que se estende das artes à tecnologia mais sofisticada, da ciência à filosofia, da educação escolar aos instrumentos da Justiça e do Direito.

A solenidade inclui, ainda, a entrega da Comenda Waldson Pinheiro a uma instituição que muito tem contribuído para a formação de leitores e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã em nossas escolas, que tem levado o texto impresso a nossas salas de aula, que tem, num caderno especial, levado à comunidade educacional, os fatos importantes da educação, os avanços, os exemplos, as novas idéias e as reflexões mais candentes sobre a educação brasileira. Comentava, eu, recentemente, sobre os critérios de avaliação da produção intelectual nas Universidades e defendia a adoção de critérios particulares para certas áreas do conhecimento como educação. Certos temas, dizia eu, prefiro ver publicados no DN Educação, do que nas mais seletas revistas da Europa. O DN Educação tem sido um veículo de informação que chega à ponta do sistema e tem, portanto, um elevado poder de mobilização e mudança. É, portanto, Senhor Prefeito e Senhora Secretária, uma honra falar em nome do *Diário de Natal*, também contemplado com a Comenda Mérito em Educação Waldson José Bastos Pinheiro.

De minha parte, senhor Prefeito, peço licença para estender a homenagem que recebo, a minha mãe, professora Alzira Mascarenhas de Andrade, a quem devo o meu envolvimento com a educação, desde o meu nascimento e em nome de quem eu estendo também às muitas professoras que, com sacrifício, empreenderam sua ação civilizatória pelo interior do país – Recém formada na primeira turma da Escola Normal de Feira de Santana, construída na Reforma Educacional de Anízio Teixeira, aprovada em concurso público, chega a Palestina no interior da Bahia a professora Alzira, com a incumbência de alugar uma casa e abrir a primeira escola da cidade. Foi ali, alguns anos depois, naquela escola onde morava a professora, que eu nasci. Por isso eu digo que Eu não escolhi minha profissão. Eu fui escolhido por ela. É nesse contexto de aluno, filho da professora, mudando de escola junto com a professora e anos depois, eu mesmo professor, que eu vi, como sujeito e objeto da história, mais de meio século de conflitos entre concepções diferentes de educação que produziram avanços e recuos da educação pública em nosso país.





No fim da década de 1940, início da década de 1950, um grande debate nacional preparava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – os conflitos não foram nem poucos, nem pequenos e a educação democrática perdeu ali uma batalha importante. Em 1961 se editou uma lei que Anísio Teixeira chamou de “a liberdade de não educar”. Estava claro que a opção de nossos parlamentares não era pela escola pública laica, universal, gratuita e de qualidade como obrigação do Estado. Três anos depois, um golpe militar interrompe nossa precária experiência democrática e os grandes projetos educacionais daquele tempo foram proibidos, perseguidos ou descaracterizados.

O Rio Grande do Norte conhece bem essa história em que um dos maiores projetos de educação popular já concebidos no país foi proibido pela força. Djalma Maranhão é preso e as expectativas populares em educação são mais uma vez frustradas. Foi ainda no Rio Grande do Norte a primeira experiência em escala do método Paulo Freire, conhecida como “as quarenta horas de Angicos”. Essa experiência, que lançou internacionalmente o nome de Paulo Freire, também o levou ao exílio e os participantes da aventura, de alfabetizar para as letras e para o mundo, foram perseguidos. Um outro projeto, desta vez desenvolvido pela Igreja Católica, também voltado para a educação dos trabalhadores no campo e que fez o melhor uso do rádio em educação de toda a história do rádio, sofreu sucessivas intervenções e terminou por se descaracterizar como um projeto popular inovador. O Movimento de Educação de Base, MEB, com suas Escolas Radiofônicas buscava o que chamamos hoje de “educação para a cidadania”.

O governo militar, que tanto investimento fez nos campi universitários, editou, entretanto uma reforma, mais destinada a controlar funcionários, professores e alunos do que para tornar eficiente o funcionamento da instituição. Não auscultou as expectativas da sociedade – prendeu, cassou, expulsou alunos, demitiu professores e foi esse mesmo governo militar que, em 1971, sem discussão, sem audiências públicas outorgou outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste mesmo ano o Professor Anísio Teixeira foi, em circunstâncias estranhas, encontrado morto no poço de um elevador. Essa lei tinha alguns avanços como a ampliação da obrigatoriedade escolar, mas foi omissa na questão da formação de professores e transformou os cursos normais em simples cursos profissionalizantes que podiam ser oferecidos à noite, nos espaços vazios de muitas escolas privadas.



As fórmulas da ditadura se esgotavam e ficava cada vez mais difícil manter o poder – cassações de direitos, senadores, governadores e prefeitos biônicos, sublegendas, votos vinculados... e, enfim, a anistia, a re-organização partidária, as eleições livres e a constituinte. A seguir uma nova LDB – que, entretanto, não definiu piso salarial; que não estabeleceu os parâmetros da carreira docente; que foi omissa no número máximo de alunos em cada sala de aula; que não legislou sobre um sistema nacional de formação de professores nem definiu condições mínimas de funcionamento para os estabelecimentos de ensino e que, portanto deixou para os embates do dia-a-dia, a identidade profissional do Professor e a melhoria das condições de trabalho. Hoje, entretanto a própria lei foi superada para demonstrar que muitas das omissões e comissões foram inspiradas em posições políticas momentâneas.

Hoje as Universidades Federais e Centros Federais de Ensino Tecnológico estão em expansão em número de vagas e de instituições; programas de inclusão social no Ensino Superior garantem, hoje, a oportunidade de acesso a alunos de escolas públicas no ensino universitário; a obrigatoriedade escolar foi ampliada de mais um ano e a Educação Infantil foi incorporada à educação básica; ampliou-se os recursos destinados à educação básica e se instituiu um sistema permanente de avaliação; estabeleceram-se diretrizes para os cursos de formação de professores e se criou programas de apoio à inovação e à melhoria das licenciaturas. A correlação de forças entre as duas concepções de educação é hoje favorável à educação popular. Mas ainda é muito pouco.

Ficamos consternados senhor Prefeito, quando saiu nos jornais que o Brasil, junto com Rio Grande do Norte, foi reprovado na avaliação do Ensino Fundamental e que quase dois terços dos nossos municípios estavam entre os piores do país. Entretanto, se considerarmos que as mudanças mais significativas aconteceram nos últimos cinco anos e se pensarmos o que vem acontecendo com a educação pública ao longo da História, chegamos à conclusão que não tínhamos o direito de esperar muito mais. Mas temos a responsabilidade de unir nossos esforços para a superação das deficiências, e buscar adequados instrumentos de intervenção, como vem fazendo essa administração abolindo o turno intermediário, democratizando a gestão, construindo os espaços da educação continuada, como este em que nos encontramos no momento, construindo novos prédios, e modernizando o

ensino. Mas ainda é pouco. Precisamos recuperar a auto-estima dos professores e das crianças das escolas públicas; precisamos refletir no fator cultural que levou algumas regiões a terem diferentes resultados sem significativas diferenças materiais; precisamos pensar que a meia jornada escolar é insuficiente para que se ensine tudo que o Brasil moderno precisa que se ensine e tudo que o Brasil atrasado e escravocrata esqueceu de ensinar às classes populares.

O Governo Federal que avaliou o Ensino Fundamental desencadeou um movimento de mobilização para a recuperação, em curto espaço de tempo, da qualidade necessária para o país encontrar o caminho da paz, da democracia, da justiça e do bem-estar. Um Plano de Desenvolvimento da Educação está em marcha e muitos problemas serão superados pela concentração de esforços e de recursos. Mas o Plano não fala de duas coisas importantes: não melhoraremos nossa escola se não construirmos um sistema nacional de formação de professores. A Educação a Distância é um dispositivo extremamente eficaz de formação continuada e de emergência na formação inicial, mas que não se perca de vista que a educação presencial é indispensável à formação docente pelos exemplos de sala de aula, que é o inevitável espaço de trabalho do professor. Precisamos de uma política de formação de professores que integre as instituições formadoras, como as universidades, com os sistemas de ensino, para uma definição adequada do perfil dos profissionais necessários e para que os estágios de formação sejam a oportunidade de integrar através de projetos interdisciplinares, as muitas peças do sistema de educação. A segunda ausência, que notamos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), diz respeito à própria meta principal que é alcançar, dentro de poucos anos, os resultados escolares dos países desenvolvidos. Como fazê-lo quando nosso sistema de ensino tem metade da jornada escolar daqueles países? Quando tiraremos nossas crianças e adolescentes das ruas para que elas experimentem a obediência às regras dos esportes coletivos e reflitam sobre o funcionamento da sociedade? Quando estaremos transmitindo, a nossos alunos, as diversas formas de expressão artística que os transformarão em produtores de cultura e não em consumidores sem identidade? Quando os levaremos ao domínio das novas tecnologias, hoje indispensáveis à vida e ao trabalho em qualquer setor de atividade? Quando os faremos conhecer os incríveis acervos da cultura humana?



Sempre que falamos em escola de tempo integral, se pensa em uma escola com o dobro do tamanho para acomodar os alunos dos dois turnos de ensino. Na realidade quando falamos em escola de tempo integral, estamos pensando em educação de tempo integral sob a responsabilidade da escola, mas que não precisa, forçosamente, ser no prédio da escola. Mas para que isso aconteça é preciso que exista um Centro Cultural no bairro com a biblioteca, com uma sala de apresentações artísticas, com salas para ensaios e treinamentos; é imprescindível que o bairro tenha seus espaços para esporte – as quadras poli esportivas, os espaços e aparelhos para a prática do atletismo. Precisamos fazer a comunidade compreender que o bairro e a escola têm uma inevitável parceria. Quando pensamos em educação de tempo integral, esquecemos que as classes média e alta já oferecem educação de tempo integral a seus filhos – eles estudam línguas estrangeiras, aprendem música, praticam lutas marciais, usam fartamente o computador e a *internet* fora de sua jornada escolar

Embora possamos comemorar o sempre bom combate pela educação pública e as poucas, mas significativas vitórias, lembramos a todos que muita coisa precisa ser feita e que o parágrafo 2º do artigo 34 de LDB diz que “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino”. Que esta seja a opção do Sistema Educacional de Natal.

211

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Coord. Base de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação em Educação  
E-mail | arnon\_andrade@uol.com.br



## A dimensão da palavra, práticas de escrita de mulheres

The word dimension, women's writing practice

MACHADO, Charliton José dos Santos. **Mulher e educação**: história, práticas e representações. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

Jomar Ricardo da Silva

Universidade Estadual da Paraíba | Campina Grande

212

No princípio era o Verbo, Ele se fez carne e habitou entre a gente. Foi assim no princípio, hoje e sempre, no semi-árido do Nordeste. As mulheres transformam a dor, seca, sofrimento em poesia, pão e folgado; numa terra em que o sol calcina sem piedade todo ser vivente. A palavra clama à dimensão mais alta, trazendo do céu o alento de esperança e deixa o espírito repleto de beleza e graça. É da transubstanciação da vicissitude humana em poesia, pelo dom mais caro da palavra, que ora este texto trata.

Charliton José dos Santos Machado é licenciado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande (1997) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2001). Exerce docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde desenvolve pesquisa sobre gênero, educação, história e literatura. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR – GT Paraíba). Publicou os livros *Mulher e educação: história, práticas e representações* (2006) e organizou em parceria com Afonso Celso Scocuglia *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*, Autores Associados (2006).

O livro resenhado é resultado de uma trajetória que remonta ao seu trabalho de assessoria no Centro de Defesa da Vida da Mulher do Curimataú (CEDVIMUC), localizado numa área abrangendo municípios da micro-região



do Seridó Ocidental paraibano, particularmente Nova Palmeira, Pedra Lavrada e Cubati, cidades onde se concentravam os serviços da organização. A pesquisa iniciou-se logo após o término da dissertação de Mestrado, intitulada *A Política de cara nova (?): estudo acerca da atuação política das mulheres em Nova Palmeira (PB)*. O tema discorria sobre a atuação das mulheres nas atividades políticas institucionais e nos novos espaços da sociedade civil, tais como sindicato, Organizações Não-Governamentais (ONGs), associações de agricultores e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As interrogações para a presente tese de doutorado, promanam dessa pesquisa, que o inquietaram a ponto de conduzi-lo a singrar por outros mares, em busca de outros referenciais teóricos que possibilitassem “[...] entendimento local das atuações femininas, bem como a valorização específica dos seus discursos e das práticas culturais.” (p. 16).

Machado encontrou um porto seguro para arrefecer as angústias acadêmicas, quando abeirou a Base de pesquisa Gênero e Práticas Culturais – abordagens históricas, educativas e literárias, vinculada ao Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPAM – UFRN). A preocupação da referida base é reconstruir a prática de leitura e escrita de mulheres, através da trajetória de professoras, literatas e intelectuais, que a partir do século XIX, “[...] contribuíram para a formação e cultivo de gerações ao longo do período estudado no Brasil.” (p. 21).

Os questionamentos adquiriram redimensionamentos à medida que o pesquisador interagiu com os membros do grupo sobre a viabilidade de enveredar com a temática por concepções que contemplassem as representações e práticas cotidianas, consideradas banais por certa historiografia tradicional. As interlocuções com as professoras Dr<sup>a</sup> Maria Arisnete Câmara de Moraes e a Dr<sup>a</sup> Rosanália de Sá Leitão Pinheiro foram decisivas para a consolidação do objeto, que se constituiu na análise das práticas de escrita das mulheres educadoras e literatas da cidade de Nova Palmeira. O período abarca duas décadas, 1960 a 1980 do século XIX, justificado pela democratização do ensino e ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Na parte destinada às fontes de pesquisa, são apresentados os perfis educacionais e literários das mulheres pesquisadas com as respectivas obras. O critério para a escolha se deveu a constante participação dessas mulheres na vida local do município e no caso específico de uma delas, Zila

Mamede, nas repercussões literárias em âmbito nacional. Segue-se a ordem de apresentação das quatro mulheres, suas aptidões e obras.

Zila Mamede, poetisa e biblioteconomista, nasceu em 1928, Nova Palmeira. Ainda pequena mudou-se com a família para Mossoró e no ano de 1943 foi morar na cidade de Natal. Escreveu *O arado* (1959), *Luiz Câmara Cascudo: 50 anos de vida intelectual* (1970) e *Navegos* (1978) entre outros; Maria da Paz Bezerra de Medeiros (Marisinha), nascida e criada em Nova Palmeira. Engajada nos movimentos sociais; professora aposentada, vereadora pelo Partido dos Trabalhadores, com mandato vigido até 2001. Autora do livro de poesia *Etiquetas de amor* (1995); Maria da Guia Bezerra de Medeiros, nascida em 1946, mudou-se para a cidade de Picuí e posteriormente para Campina Grande. É poetisa, parodista, compositora. Compôs o hino da padroeira de cidade, *Nossa Senhora da Guia*; Maria da Luz Bezerra de Medeiros (Maluza), veio à luz em 1949. Professora do ensino básico e ginásial. Conhecida pelos seus dotes artísticos, nos quais se destacam o cartum, a paródia, a composição. Deu a lume o livro *Nova Palmeira: prosa e verso*. Dessas selecionadas todas exerceram a função de professora, exceto a primeira.

214

Em relação à profissão docente, são assinalados os primórdios da formação, na primeira metade da década de 1960, ocorrido no Centro de Formação de Professores, no município de Alagoa Grande, daquelas que iriam fazer parte do quadro de professoras na região. Maria da Guia Bezerra asserta: “[...] passou na região um grupo de pessoas procurando saber quem tava interessada em fazer esse curso, pra depois de formada ser contratado (sic) pra dar aula nas escolas da região.” (p. 91). Verifica-se o caráter aleatório da triagem das aspirantes a professoras. A mudança foi sentida pelas antigas professoras que passariam a lecionar em séries individuais, deixando o atualmente denominado multisseriado.

Uma obra correlata, mas que se distingue deste pela abordagem, é o livro de Graça Aquino, *A memória como evocação: um estudo crítico da obra O Arado*, de Zila Mamede (Natal: A.S. Editora, 2005). Originalmente apresentado como dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. O objetivo de Aquino (2005, p. 11) é contribuir com o preconício da obra da escritora paraibana, que se ressentia de “reconhecimento a nível nacional e a pouca divulgação de sua poesia.”



O objeto de estudo centra-se na memória, tradição literária e intertextualidade como características da criação poética da nova-palmeirense. O referencial teórico para a interpretação dos poemas d' *O Arado*, baseia-se no conceito de memória, a partir de uma discussão entre Henri Bergson e Ecléa Bosi. A tradição está imbricada com a intertextualidade no que se refere à influência de Manuel Bandeira sobre a Zila Mamede, na medida em que ambos procuram nas experiências do passado, a matéria-prima para elaboração de suas poesias. A incidência da linguagem literária do escritor pernambucano, na produção da poetisa, reflete uma tradição comprovada através da análise comparada de textos dos autores mencionados.

A possível crítica ao elenco dessas quatro mulheres d' *A dimensão da palavra* (2005), para efeito de investigação, por não revelar a regra do universo cultural estudado, Charliton Machado antecipa-se com o argumento de que fez a opção por uma singularidade que transcende as perspectivas individuais de cada uma delas e da importância das trajetórias dessas vidas, por apontarem através da prática da escrita, novas possibilidades de estar mulher, influenciando assim, a formação de comportamentos e mentalidades num determinado tempo e lugar.

Além das obras e textos das mulheres anteriormente citadas, foram consultados desenhos e fotografias que traduzem os valores, as representações e os costumes da sociedade e época analisadas. Fez-se uso também da entrevista para o conhecimento do objeto que paulatinamente se configurava em nuances da realidade feminina, a saber, mais precisamente, na análise da investigação por intermédio das categorias cotidiano, família, religião, movimentos sociais e secas.

O cotidiano foi reconhecido pela história cultural como um espaço privilegiado, por possibilitar as problematizações acerca do conhecimento das experiências culturais, expressas através de representações e práticas dos sujeitos envolvidos em determinado contexto histórico-cultural. Para Chartier, as percepções do social não são discursos neutros, mas implicam em estratégias que se impõem às custas de outros, utilizando a autoridade para "[...] legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas." A realidade que se dá a ler, por intermédio do poema de Maluza Bezerra (apud MACHADO, 2005, p. 107), *Fim de feira* demonstra uma visão social pela perspectiva do pobre que não tem voz nem vez: "*Pouco lucro/por causa da inflação / é difícil a situação/pobre não tem*



voz *nem vez*." Pode-se apreender que, tanto a consciência adquirida quanto a capacidade de designá-la em verso e por escrito, foram forjadas no processo de socialização em tenra idade, ainda no regaço do lar.

Segundo Machado, os Bezerra de Medeiros foram diligentes com a instrução das únicas descendentes. Narra o autor que na educação doméstica constavam a instrução religiosa e artística: "Nesse sentido, a aprendizagem elementar da escrita era necessária para se ter o contato com as paródias elaboradas em casa, com os versinhos rascunhados nos cadernos, com as orações da Igreja." (p. 119). A leitura e a escrita passaram a ser, por parte das crianças, uma necessidade para a participação das relações interpessoais no interior do grupo familiar.

Também na família confirma-se a preponderância do poder do pai sobre todos os membros. A imposição do medo é uma das maneiras de gerar corpos disciplinados. A esse respeito, Ivonete Mamede, irmã caçula de Zila, reportou-se ao sentimento que seu pai, Josafá, infundia na irmã: "Papai era uma pessoa muito rígida, foi muito rígido a vida toda e ela [Zila Mamede] tinha muito medo dele; mas era uma criança muito responsável." (p. 123).

216 Preocupado com o poder exercido nas relações entre pais e filhos, Michel Foucault, em *Vigiar e punir* alertava para a necessidade de perquirir a família, enquanto instituições a absorver de outras estruturas sociais (quartel, escola, hospital) esquemas de controle, com a finalidade de saber como se disciplinaram essas interdependências, "que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal". A presente obra, como também todas as pesquisas da base *Gênero e Práticas Culturais – abordagens históricas, educativas e literárias*, direciona seu esforço para este escopo, ou seja, elucidar as formas de dominação existentes na sociedade, a partir das categorias de gênero e educação que perpassam pelo interior da organização familiar.

Concomitante a aprendizagem da escrita e da leitura, havia a transmissão de princípios religiosos arraigados na família de tradição rural de forma tão espontânea, que Zila Mamede afirmou em uma entrevista, ter percebido a consciência de si ao experienciar a idéia de Deus. "A primeira noção de estar viva, de estar no mundo, foi naquele momento, na Igreja, em que eu vi, pela primeira vez, sendo dada a comunhão." (p. 137).



A década de 1960 trouxe no campo religioso mudanças no modo dos cristãos experimentarem a sua fé religiosa. A Teologia da Libertação representou a resposta de setores progressistas da Igreja Católica, “[...] a uma situação social marcada pela pobreza e a injustiça social da maioria da população de excluídos, contrariando, assim, a Igreja mais espiritualista e menos envolvida em assuntos seculares.” (p. 138). A novidade veio na sua realização prática com a formação das CEBs e da articulação dos seus membros com os movimentos sociais. Marisinha precisa bem a participação na condição de um imperativo, no poema “Mulher libertação”: “Ergue-te!/ Levanta-te!/Quebra-te as correntes da opressão/o julgo que te esmaga!/ Firma-te na luta! [...]” Nas CEBs/sindicato/na política/Associação.” (p. 157).

Machado ao transcorrer na análise das unidades temáticas, resultado da busca sistemática das representações registradas nos escritos das mulheres, termina por discorrer sobre a seca. Para a interpretação dos textos femininos, apóia-se na concepção de Albuquerque Júnior para quem a seca é a genitora do Nordeste, pois ele é “[...] produto imagético-discursivo de toda uma série de imagem e textos produzidos a respeito deste fenômeno.” (p. 161). Dialoga com os textos de José Américo de Almeida, *A bagaceira* e de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, cotejando-os com os de Zila Mamede e das irmãs Bezerra. Chega à conclusão que estes não fogem à regra, por retratarem a mesma situação de miséria e fome. Os homens e mulheres, habitantes da região, sopesam as conseqüências de privação, em bocas sedentas e estômagos vazios, secularmente habituados a práticas culturais, que fazem do espaço e do fenômeno climático sua própria identidade.

Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba | Campina Grande  
E-mail | jomarricardo@uol.com.br

Recebido 17 dez. 2007

Aceito 19 dez. 2007



## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

---

### General rules for publications in the Education in Question Magazine

---

**1.** A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.

**2.** Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em 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.

218 **3.** Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.

**4.** Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.

**5.** Os textos devem ser entregues com a devida *revisão 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 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP 59072-970

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)



