

REVISTA

Educação em Questão

v. 33, n. 19, set./dez. 2008

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

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 33, n. 19, set./dez. 2008

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
Belânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Maria Rosa R. Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa
Telma Ferraz Leal | UFPE

Conselho Editorial

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

Bolsistas da Revista

Fernanda Mayara Sales de Aquino
Kiara Lilian Bernardino de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Afonso 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
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.ulfpr.edu.br
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F.
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

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

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Financiamento | MEC | CAPES | PQI
Tiragem | 500 exemplares

Divisão de Serviços Técnicos

Catalogação da Publicação na Fonte UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

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

Descrição baseada em: v. 33, n. 19, set./dez. 2008.
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

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

RN|UF|BCZM

2009/12

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	7	Editorial	
Artigos		Articles	
Discurso educativo y formación docente <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	9	Educative speech and teaching formation <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	
Associação entre sensação de dor e desconforto pelos segmentos corporais, postura sentada do aluno em sala de aula e o mobiliário escolar (cadeira/mesa) <i>Valdemir Galvão de Carvalho</i> <i>Varélio Gomes dos Santos</i> <i>Verônica Galvão de Carvalho</i>	35	Association between feelings of pain and discomfort by body segments, seated posture of the student in the classroom and school furniture (chair/table) <i>Valdemir Galvão de Carvalho</i> <i>Varélio Gomes dos Santos</i> <i>Verônica Galvão de Carvalho</i>	3
Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte <i>Edja Renata Marques de Oliveira</i> <i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali</i>	63	Students' accessibility and participation with physical disabilities at Universidade Federal do Rio Grande do Norte <i>Edja Renata Marques de Oliveira</i> <i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali</i>	
Práticas corporais e velhice: uma relação possível <i>Everaldo Robson de Andrade</i> <i>José Pereira de Melo</i>	88	Practical body activities and oldness: a possible relation <i>Everaldo Robson de Andrade</i> <i>José Pereira de Melo</i>	
Cultura casca-verde: um relato dramático <i>Luciano de Melo Sousa</i>	106	Cultura casca-verde: a dramatical report <i>Luciano de Melo Sousa</i>	



Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas	128	Image and narrative: the dialogic construction of the photograph in the qualitative research in human sciences
<i>Fabrcia Teixeira Borges</i> <i>Ronaldo Nunes Linhare</i>		<i>Fabrcia Teixeira Borges</i> <i>Ronaldo Nunes Linhares</i>
Foucault e a pesquisa educacional em arte	150	Art education research in Foucault
<i>Marcilio de Souza Vieira</i>		<i>Marcilio de Souza Vieira</i>
A rede do imaginário infantil: um serviço de educação intercultural do Museu das Crianças do Brasil	167	The children's imagination network: an intercultural education service of the Children's Museum of Brazil
<i>Vera Lucia Chacon Valença</i>		<i>Vera Lucia Chacon Valença</i>
A educação a distância: tensões e possibilidades	181	Distance education: tensions and possibilities
<i>Eliana Sampaio Romão</i>		<i>Eliana Sampaio Romão</i>
O ensino militar na Era Vargas e a formação dos policiais militares da Bahia	207	The military teaching in Vargas season and the formation of the military police officers of Bahia
<i>Nilson Carvalho Crusoé Júnior</i>		<i>Nilson Carvalho Crusoé Júnior</i>
A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense	229	The school inspection and the nationalist campaign: policies and practices in elementary school of Santa Catarina
<i>Ademir Valdir dos Santos</i>		<i>Ademir Valdir dos Santos</i>
Uma distinção entre problemas aritméticos e algébricos	253	A distinction between arithmetic and algebra problems
<i>Pedro Franco de Sá</i> <i>John Andrew Fossa</i>		<i>Pedro Franco de Sá</i> <i>John Andrew Fossa</i>
Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador	279	University degree education policy: night shift education as a strategy for access to the worker student
<i>Mariluce Bittar</i> <i>Carina Elisabeth Maciel de Almeida</i> <i>Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso</i>		<i>Mariluce Bittar</i> <i>Carina Elisabeth Maciel de Almeida</i> <i>Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso</i>



A elaboração textual de hipóteses – uma contribuição ao seu esclarecimento no ensino de metodologia <i>José D'Assunção Barros</i>	305	The textual elaboration of hypothesis – a contribution to its clearing in the teaching of methodology <i>José D'Assunção Barros</i>
Documento	329	Paper
Prece de Natal para a infância brasileira		Christmas prayer to the brazilian childhood
Resenha		Essay
Educação, salvação e conquista: a aventura presbiteriana no sertão do Brasil <i>Dinamara Garcia Feldens</i>	344	Education, salvation and conquest: the presbyterian adventure in the Brazilian backcountry <i>Dinamara Garcia Feldens</i>
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	349	General rules for publications in the Education in Question Magazine



Editorial

Editorial

No dia 25 de junho de 1958 era criada a Universidade do Rio Grande do Norte (Lei Estadual nº 2.307) e a 18 de dezembro de 1960 era transformada em Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Lei Federal nº 3.849). O regime de universidade tornou possível projetar o ideal de uma intelectualidade norte-rio-grandense de congregar as instituições de ensino superior em funcionamento que eram a Escola de Serviço Social (fundada em 1945), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947), a Faculdade de Direito (1949), a Faculdade de Medicina (1955), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1956) e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1957). Cinquenta anos depois, a comunidade acadêmica que conta com esse rico patrimônio, celebrou a extraordinária história passada e presente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No Culto Ecumênico, num dia de festa (25 de junho de 2008), o reitor José Ivonildo do Rego, saudou a “Onofre Lopes e aos demais pioneiros que, irmanados, sonharam para tirar o Rio Grande do Norte dos limites de um ensino que, embora digno, encontrava-se dependente de ações isoladas.” O professor Paulo de Tarso Correia de Melo, na Assembléia Universitária, em Comemoração aos 50 anos da UFRN (também em 25 de junho de 2008), homenageava os condutores da UFRN e, simbolicamente, a homenagem se estendia a todos os seus professores, funcionários e discentes. Em suas palavras, a UFRN, ao completar seu primeiro meio século de existência, conta com um presente de liderança regional e um futuro por ser imprevisível, porque futuro – certamente promissor e ascendente. Por tanto, “Hoje não se faz no Estado nenhum projeto econômico, nenhuma edificação, nenhum atendimento sanitário ou social, nenhuma atividade artística que não tenha por trás de si uma presença, mesmo distante, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ela motivou e abriu caminhos até para as atuais congêneres do sistema particular surgidas na cidade.” Por fim, o ex-reitor Diógenes da Cunha Lima, ainda na Assembléia Universitária em Comemoração aos 50 anos da UFRN, foi o que homenageou um-a-um os seus idealizadores precursores exclamando: “Nesta hora, bem homenageamos

quatro precursores: Januário Cicco, que estimulou o criador, Dinarte Mariz que sancionou a lei de criação e, como senador, apoiou a federalização; Luís da Câmara Cascudo cuja erudição e autoridade intelectual deu legitimidade, e Onofre Lopes que concebeu, criou, dirigiu e deu início à estrutura física da Universidade, além da sólida estrutura moral e intelectual." Por seu meio século de existência, os professores do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação também celebraram a extraordinária conquista ascendente da UFRN.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão



Discurso educativo y formación docente

Educative speech and teaching formation

Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa. En este artículo su autor ofrece un nuevo modelo psicopedagógico que permite analizar la potencia formativa del discurso a través de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Se trata de favorecer la elaboración de un discurso coherente y armónico que estimule, a un tiempo, el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo de los alumnos. A partir del original modelo ofrecido se describen categorías docentes, discentes e institucionales que sirven igualmente de referencia para la mejora de la calidad educativa. Se complementa la parte teórica con los resultados de una investigación realizada durante mi estancia en el Departamento de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Palabras-clave: Discurso educativo. Calidad. Dimensiones. Modelo pentadimensional. Tipología docente. Discente. Institucional.

Abstract

Speech is a main instrument for the understanding and improvement of the education quality. The author of this article offers a new pedagogical model that allows the analysis of formative strength by means of five interrelated dimensions such as the instructive, motivational, emotional, social and ethical ones. It is a matter of helping the task of doing a coherent and harmonious speech that stimulates both, the cognitive-intelectual and the social-emotional development of the students. Starting with the original model offered, one can derive several typologies of teachers, pupils and institutions that serve equally as a reference to the improvement of the educational quality. It complements the theoretical part with the results of an investigation conducted while I was in the Department of Education-Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Keywords: Educational speech, quality, dimensions, pentadimensional model, typologies of teachers, pupils and institutions.

Introducción

Es ya un tópico afirmar que nuestra escuela, tomada en su más amplio sentido, está experimentando profundas y rápidas mudanzas. Entre ellas, cabe destacar la incorporación de numerosas tecnologías. Aun cuando estos instrumentos abren grandes potencialidades al proceso formativo, tengo la impresión de que una utilización inadecuada de los mismos está debilitando la palabra y la relación interpersonal. Viene, pues, este artículo a reivindicar el valor de la retórica, todo lo renovada que se quiera, en la praxis educativa.

Más allá de interpretaciones, la palabra constituye la principal herramienta educativa. Nos referimos, claro está, a la palabra alumbradora, cordial, estimulante, social, moral y dialógica. Este es el tipo de discurso que centra nuestra atención. En las páginas que siguen se descubre una gran preocupación por la educación y la comunicación subyacente. Creo además que la ciencia pedagógica debe abanderar el estudio y la mejora del discurso educativo, sobre todo en lo que se refiere a su potencia instructiva, hondura emocional, fuerza motivadora, compromiso social y esencialidad ética.

El discurso en el aula es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación. Con objeto de facilitar su exploración pedagógica en este artículo se presenta un original *modelo pentadimensional* que permite, a un tiempo, calibrar la virtualidad educativa del discurso, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer sendas categorizaciones para profesores, alumnos e instituciones escolares.

Por vía analítico-comprensiva del hecho educativo se han identificado diversas dimensiones canónicas en el discurso que permiten establecer tipologías referenciales para la optimización de la formación. Este planteamiento teórico se ha enriquecido a lo largo de estos últimos años con las aportaciones de cientos de profesores, si no miles, de países iberoamericanos y pertenecientes a los diversos niveles de enseñanza. La última contribución ha sido patrocinada por la Universidad Complutense de Madrid mediante una ayuda para la realización de una estancia de investigación¹ de dos meses (junio a agosto de 2008) en el Departamento de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grosso modo esta colaboración científica con la Universidad brasileña ha permitido calibrar el "alcance pedagógico" del modelo al aplicarse a una realidad cultural y educativa distinta, que va proporcionando solidez a la que podemos denominar *hipótesis discursiva básica*,



es decir, cobra fuerza la idea de que la comunicación educativa fundamental entre profesores y alumnos trasciende las fronteras. Esto desde la óptica sincrónica, aunque diacrónicamente el modelo también ha salido fortalecido tras revisar documentos históricos y obras literarias, sobre todo de los siglos XIX y XX. El ejercicio retrospectivo ha suministrado relevantes datos sobre la escuela y el discurso educativo de otras épocas, al tiempo que confirma la sensibilidad pedagógica del modelo y robustece la susodicha hipótesis.

En suma, más allá del innegable carácter teórico del modelo de discurso presentado, se apuesta por revitalizar la educación cotidiana, tal como acontece a diario en las aulas. Espero, pues, que el lector encuentre en el texto claves impulsoras de reflexión, investigación y formación.

El concepto de discurso educativo

La expresión 'discurso educativo' es polisémica, sobre todo porque su análisis se nutre de diversas disciplinas interesadas por aspectos diferentes. Asiste toda la razón a Rebollo (2001) cuando afirma que el estudio del papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teóricos sobre cómo se concibe la comunicación educativa y la manera de aprender. Cualquier decisión a este respecto tiene consecuencias en la definición del discurso, en la valoración de su función formativa y en la identificación de sus unidades básicas. Es por ello que aquí se considera el discurso educativo como *acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando*. Se adopta, pues, una perspectiva humanística – acaso la más abarcadora y profunda de todas – toda vez que nos interesa el discurso en cuanto praxis comunicativa preponderantemente verbal inserta en una determinada coyuntura sociocultural.

En sentido restringido, se puede considerar el discurso educativo como un entramado lingüístico que permite expresar ideas, informaciones y estados afectivos para facilitar el proceso formativo.

La naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación. Éste es precisamente el concepto de discurso (*sentido extenso*) por el que nos decantamos. Van Dijk (2000) sostiene, incluso, que el discurso es interacción social. Rebollo (2001), por su parte, señala que actualmente se reconoce

y asume que el discurso no sólo se refiere a ejecuciones lingüísticas, sino a un proceso expresivo integrado por registros semióticos heterogéneos, sean verbales o no.

Aunque si se abre el concepto de discurso educativo se puede incluir en su seno los libros de texto, los mensajes audiovisuales cada vez más presentes en contextos escolares, etc., nos centraremos fundamentalmente en la vertiente oral del mismo y, en concreto, en la acción hablada protagonizada por el profesor. Sea como fuere, cabe pensar que en los próximos años, al interés que comienza a despertar el discurso preponderantemente oral, se suma la exploración del discurso escrito, audiovisual etc., tanto en la educación presencial como en la pujante formación a distancia.

El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede favorecer el acrecentamiento intelectual, emocional, moral o social del educando, según los objetivos que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula, en parte atribuible a la cosmovisión del docente, genera diversas modalidades de relación profesor-alumno y variaciones significativas en la educación, pues lleva a enfatizar determinadas dimensiones en perjuicio de otras. Puede darse por hecho que el discurso condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir del educando. Como es cierto que una utilización perversa del discurso puede conducir a la manipulación del otro, su estudio y empleo siempre ha de ponerse al servicio de la aproximación de voces, del encuentro polifónico y de la formación. Por lo mismo, propongo la *metáfora de la orquesta* para expresar lo que ha de suceder con el discurso en el aula. Ya el tropo lo hallamos en el egregio poeta sevillano, Antonio Machado, quien por medio de Juan de Mairena, maestro apócrifo, advierte: "No olvidéis que es tan fácil quitarle a un maestro la batuta, como difícil dirigir con ella la quinta sinfonía de Beethoven." (MACHADO, 1999, p.14).

De acuerdo con la figura empleada, en el salón de clase hay un director (profesor) del proceso educativo para que los miembros (alumnos) interpreten sinfónicamente una obra (lección o tarea) con sus diversos instrumentos (cognitivos, afectivos y psicomotores). Esta composición armónica, oportunamente guiada por el docente y en la que se reconoce la singularidad y la pluralidad de voces, es la que hace crecer a todos los participantes.

En el análisis del discurso es preciso considerar dos datos relevantes. Uno tiene que ver con su *dinamismo*, pues se desarrolla en un tiempo (clase) y



en un espacio (aula). Constituye, por tanto, un proceso que regula las interacciones educador-educando. Además, esta acción interpersonal está orientada hacia un objetivo, es *intencional*, es decir, se encamina a la consecución de algo: transmitir contenidos, promover actitudes y valores etc. Como puntualiza Caron (1989), una situación discursiva no es estable ni permanente, sino que se construye y transforma con el tiempo, y comporta siempre una orientación.

El discurso, por otra parte, cobra sentido si se contempla de modo *unitario*, lo que no excluye que, en ciertos momentos, se deban analizar por separado sus distintos componentes. El discurso que acontece en el aula no compete únicamente al profesor. También los alumnos son emisores de mensajes, v. gr., cuando preguntan, responden o exponen algún tema. Es innegable, empero, que el profesor suele tener un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso educativo. Se puede afirmar que la comunicación en el aula y la enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida del discurso del educador. En términos coloquiales cabe decir que él lleva la voz cantante.

El prisma adoptado en este trabajo, respaldado por la observación de numerosos casos, permite reconocer en la estructura discursiva profesoral cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Por razones teóricas se distinguen cinco vertientes en el discurso; no obstante, éstas han de verse como complementarias e integrantes de un todo. La calidad discursiva depende en gran medida de la *armonía* existente entre ellas. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja, heterogénea y rica. Del predominio de una dimensión u otra depende, en última instancia, la caracterización y la calidad del discurso.

Modelo pentadimensional para analizar el discurso docente

El análisis del discurso exige tener en cuenta los distintos grados de patencia. Así como hay mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje, hay también mensajes latentes, difíciles de identificar y que suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. Hay, por último, mensajes intermedios, esto es, semiexplícitos o semiocultos.

Otro aspecto capital del discurso es el relativo a su adecuación a los alumnos. El discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses,

circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje. Un discurso que soslaye estos vectores pedagógicos corre el riesgo de ser inoperante o, al menos, de tener un alcance muy limitado.

Tras las consideraciones anteriores pasamos revista a los elementos que configuran el discurso. De hecho, procedemos a continuación, a la luz de la semiología, a sistematizar los indicadores correspondientes a cada una de las dimensiones del discurso.

Semiótica del discurso del profesor en el aula

Dimensión instructiva

Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Tiene que ver con la formación técnico-científica en la(s) materia(s) que se imparte(n). Se encamina principalmente a la transmisión de contenidos. Cabe distinguir las siguientes propiedades:

- Distribución expositiva;
- Abundancia de conceptos;
- Oraciones complejas;
- Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas;
- Lenguaje claro y riguroso;
- Predominio de la objetividad;
- Inclusión de datos;
- Repetición de ideas clave;
- Sobresale la función representativa del lenguaje.

Dimensión afectiva

En la actualidad esta dimensión del discurso se cultiva poco y se reserva casi por completo al primer tramo de la educación. Por lo mismo, es



preciso potenciar este aspecto, *mutatis mutandis*, en los distintos niveles del sistema educativo. Algunos indicadores del discurso afectivo del profesor son:

- Diálogo con los alumnos;
- Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad;
- Carece de homogeneidad;
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales;
- Valoraciones positivas sobre los alumnos;
- Adquiere especial importancia la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física etc.;
- Predomina la función expresiva.

Dimensión motivacional

15

En el ámbito escolar la motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son:

- Presentación de contenidos nuevos;
- Utilización de un discurso jerarquizado y coherente;
- Empleo habitual de ejemplos;
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo;
- El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto;
- Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones etc;
- Lenguaje evocador, sugerente;
- Es un lenguaje animado con imágenes y tropos. Estructura "artística";



- Importancia de las pausas y los silencios;
- Armonía entre elementos verbales y extraverbales;
- Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

Dimensión social

El discurso en el aula ha de ser esencialmente humanizador, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad. En esta dimensión hemos identificado los siguientes indicadores:

- Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates etc;
- Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones;
- Lenguaje con importante carga ideológica;
- Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia etc;
- Predominio de léxico “político”;
- Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten;
- Discurso subjetivo orientado a persuadir;
- Son frecuentes las exhortaciones;
- Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

Dimensión ética

La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son:



- Lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica;
- Presencia considerable de términos abstractos;
- Organización axiológica de la realidad;
- Búsqueda de la objetividad y de la universalidad;
- Se concede importancia al diálogo en el aula;
- El discurso favorece las interacciones justas en el aula;
- Contenidos morales;
- Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, discusiones etc;
- Práctica de acciones morales en el centro y en el aula, para favorecer la adquisición de hábitos positivos;
- Función preceptiva del lenguaje.

A medida que el discurso docente reúna más dimensiones será más educativo. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será.

17

Tipología docente, discente e institucional

Aunque el profesor de una sola dimensión es tan impensable como la orquesta de un solo instrumento, en el hipotético caso de que sólo se alcanzase un nivel satisfactorio en una de las dimensiones nos hallaríamos ante un discurso claramente descompensado que permitiría establecer la siguiente taxonomía del profesorado:

“Profesor-enseñante” – En términos freireanos también podríamos denominarlo “profesor-bancario”. Es un profesor con un discurso exclusivamente instructivo, esto es, orientado a la enseñanza. Se preocupa por ofrecer informaciones y contenidos a sus alumnos, pero soslaya todos los aspectos afectivos, sociales, motivacionales y éticos. Es un tipo de docente “tradicional” que asume todo el protagonismo y que no favorece la interacción en el aula. Esta enseñanza vertical y autoritaria se encamina a estampar en la mente del educando los abundantes datos que el profesor selecciona. Poco importa que

el alumno los interprete o comprenda, basta con que los memorice y repita dócil y mecánicamente. Guiado a menudo por su propio criterio, este profesor “omnisciente” imbuje en el educando una avalancha de contenidos, sin favorecer un aprendizaje significativo.

Las versiones del “profesor-enseñante” dependen de la coyuntura y de la propia personalidad, pero desde aquí abogamos por su total extinción. En la medida en que los planes de formación docente, inicial y permanente, contemplan aspectos consistentes adscritos al plano ético y técnico, entre los que cabe citar el compromiso con la comunicación discursiva auténtica, se reducirá la presencia de este tipo de docente y la educación saldrá beneficiada.

“Profesor-progenitor” – Es el docente en el que predomina la vertiente emocional del discurso. Es el tipo de profesor que se interesa por los problemas y el desarrollo afectivo de sus alumnos, pero descuida los aspectos técnicos de la educación. Desatiende la formación intelectual del educando. Aunque puede encontrarse en todos los niveles, es más frecuente en los primeros tramos del sistema educativo. El discurso de este tipo de profesor está descompensado porque carece de profesionalidad. Es un discurso “natural” y voluntarista, cargado de buenas intenciones, pero estéril para promover desde los primeros años la educación integral.

Este tipo de docente se toma demasiado al pie de la letra aquello de que es positivo “conquistar el corazón” del educando. En su conducta puede influir la necesidad de compensar sentimientos de soledad unida a una sincera inclinación hacia el magisterio, mas si no se acompaña también de acreditada preparación, su actuación docente puede ser, cuando menos, infructuosa. Al quedar el proceso formativo confinado en el área de la afectividad se multiplican los escollos para alcanzar un desarrollo personal satisfactorio. El despliegue integrador del educando se suspende o retrasa, sobre todo por el costado cognitivo.

“Profesor-presentador” – Es el profesor que busca ante todo atraer a sus alumnos. En casos extremos encontramos un docente con un discurso hueco, muy preocupado por la imagen, pero que no promueve la formación de los educandos, únicamente los entretiene. La influencia de los *mass media*, en particular de la televisión, cada vez más conduce a los profesores a adoptar modos de obrar análogos a los presentadores de este medio. No son pocos los maestros que se quejan de que tienen que competir con los hombres y mujeres



que aparecen en la pequeña pantalla si quieren mantener la motivación de los escolares. A este respecto, los testimonios de diversos profesores y nuestra experiencia nos llevan a afirmar que un número significativo de escolares, acaso en mayor grado que hace pocos años, tienen serias dificultades para prestar atención a las explicaciones docentes carentes de espectacularidad.

El tipo de profesor que nos ocupa actúa ante sus alumnos como un presentador de televisión o un actor lo harían con su público. Trata sobre todo de llamar la atención, de animar. El salón de clase le sirve de escenario para representar su papel. Su labor resulta artificiosa y no duda en desplegar gran cantidad de recursos expresivos. A veces incluso nos hallamos ante un actor frustrado que toma la tarima del aula como plataforma para su peculiar interpretación barnizada de academicismo. Desde un punto de vista psicológico, el "profesor-presentador" suele tener una autoimagen narcisista. Su histrionismo es la vía que utiliza para lograr la estimación y el aplauso.

"Profesor-político" – Es el profesor cuyo discurso se orienta exclusivamente a "transformar" la realidad social. Es un auténtico propagandista de salón de clase que se encamina a ganar prosélitos para su opción ideológica o política. El aula le sirve de escenario para difundir su parcial cosmovisión. El discurso "político" es más explícito en la enseñanza secundaria y en la Universidad, aunque se sabe que también puede presentarse de forma sutil en los niveles iniciales del sistema educativo. Por desgracia, en España hay lamentables ejemplos de aulas ideologizadas, semilleros de fanatismo, en las que se infunde aversión al "diferente".

El "profesor-político" es un mal ejemplo para los alumnos. No es extraño que la inmadurez o el trastorno le lleven a difundir de modo habitual en el aula sus ideas con la doble pretensión de lograr la adhesión a la propia posición y de desprestigiar a los que no piensan como él. Cuanto más pequeños son los escolares menos resistencia ofrecen a esta penetración ideológica. En alumnos algo mayores, en cambio, pueden observarse conductas reactivas de índole contestataria o crispada.

"Profesor-predicador" – Es el profesor que sermonea a los escolares. Tiende al adoctrinamiento, pues se siente llamado a defender los valores y a evitar que los niños se tuerzan. A menudo reprende a los alumnos por su comportamiento dentro y fuera del aula. Trata de reformar las "malas costumbres" de los educandos por medio de moralina. Como sus enseñanzas son

inoportunas, superficiales y falsas no forma a sus alumnos, aunque es posible que sigan su "código de conducta" por temor a los castigos.

El "profesor-predicador" se presenta generalmente como paladín de la moral, llamado a defender los "hábitos correctos", si es preciso con mano férrea, lo que a veces le lleva a cometer conductas reprobables. Puede ayudarnos a ilustrar este tipo docente el cuento *Don Urbano* de Leopoldo Alas "Clarín", en el que el protagonista es un maestro obsesionado por prevenir las transgresiones y garantizar la rectitud. El titular del relato es partidario de la represión y de los azotes, pues con ello espera sujetar el mal y liberar el bien.

Estos cinco tipos unidimensionales descritos son negativos porque la estructura discursiva está claramente desestabilizada. Si, por el contrario, se alcanza un nivel óptimo en las cinco vertientes nos topamos con una nueva modalidad de profesor:

"Profesor-educador" – Es el profesor auténtico que promueve la formación integral de los alumnos, tanto en el plano intelectual como ético. Este docente transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, al tiempo que fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. A partir de un ambiente de trabajo presidido por la cordialidad, la confianza, el respeto, la vitalidad, la alegría y las relaciones personales, explica, enseña, motiva y orienta a sus alumnos, es decir, educa. El profesor-educador adopta una perspectiva dialógica que facilita el intercambio y el desarrollo de la personalidad de los participantes. Fomenta la actividad, la conversación, la discusión, la exploración y el descubrimiento. Este profesor entregado a la educación abandona las programaciones rígidas y se lanza entusiasta a la búsqueda del método que mejor se adapte a cada educando. Con su discurso pentadimensional informa, anima, guía y despierta el amor al trabajo. El profesor-educador se encuentra, aunque con las necesarias diferencias, en cualquier tramo educativo y su discurso se encamina a construir conjuntamente con el educando un lugar de aprendizaje, reflexión, raciocinio y desarrollo. En suma, en un complejo marco dialéctico intersubjetivo el profesor-educador despliega formativamente todas las vertientes del educando.

La silueta arquetípica del "profesor-educador" descrito, una suerte de Sócrates a la moderna, aglutina notas positivas en el plano humano y profesional suficientemente explicativas de su estilo cultivado, cercano, estimulante, convivencial y ético. Este racimo de cualidades pende tentador y es menester



incorporarlo a los programas formativos del profesorado. Estoy convencido de que al hacerlo se obtendrán enormes beneficios comunicativos y educativos.

Hasta ahora nos hemos centrado principalmente en la acción discursiva docente y llega el momento de dirigir nuestra mirada hacia los alumnos, sin perder de vista totalmente al profesorado. La incidencia que el discurso educativo tiene en el proceso formativo de los escolares nos lleva a presentar una clasificación discente derivada de la tipología docente recogida con anterioridad:

“Alumno-aprendiente” – Es un alumno sometido a monólogos insufribles del “profesor-enseñante”. Víctima de un discurso dogmático y de un proceso de enseñanza memorista. Es el escolar que, en un marco en el que prima la reproducción de contenidos, repite la lección al pie de la letra, sin reflexión ni comprensión. Este tipo de alumno es un mero receptor que almacena o colecciona informaciones ajenas. Con frecuencia es siervo del libro de texto, socorrida herramienta que no hace sino ocultar la falta de iniciativa del profesor para utilizar otros recursos complementarios. La enseñanza eficientista, apoyada en procedimientos rígidos y centrada exclusivamente en los resultados, es la que más favorece la aparición de “alumnos-aprendientes”.

“Alumno-vástago” – Es el escolar mimado, heterónimo, esto es, dependiente del profesor. A veces la institución y los maestros, ya por extralimitación, ya por dejadez de la familia, asumen funciones que corresponden a los padres. En ocasiones, la falta de formación científica pretende suplirse con una afectividad mal entendida, rayana en la sensiblería. Esta enseñanza timocéntrica puede generar desvalimiento y subordinación emocional del alumno respecto al profesor, hasta el punto de que se impide o frena su desarrollo armónico y saludable. Indudablemente la afectividad ha de cultivarse en todos los niveles formativos, sin que ello lleve a soslayar, ni siquiera en la educación infantil, las demás vertientes de la educación.

“Alumno-espectador” – Es el alumno de la era audiovisual, devorador de imágenes e intolerante al discurso lógico-racional. La formación, en gran medida, es suplantada por el artificio: todo vale para encandilar al escolar. Esta depauperada enseñanza, muy alejada del cultivo del pensamiento y la sensibilidad en un ambiente motivador, provoca mentalidad cautiva y pasividad en los alumnos. Esta pedagogía superficial y periférica, orientada a la aprobación y al aplauso, se pone al servicio de los beneficios económicos, sin

reparar en sus negativos efectos: la manipulación, la pereza y la debilitación intelectual.

“Alumno-politizado” – Es el escolar al que se ha inculcado una conciencia política viciada por la parcial ideología del profesor y aun del centro. Lejos de promover el desarrollo de la dimensión social del educando *desde y para* la democracia, lo que se busca es su adhesión a unas interesadas ideas a través de cauces arteros. En casos extremos, el proceso persuasivo se nutre de sofisticadas técnicas que dejan al alumno a merced del manipulador. Esto explicaría ciertas prácticas amedrentadoras y subversivas de algunos adolescentes y jóvenes hábilmente manejados para la causa nacionalista excluyente. Esta siembra del odio desde la niñez arrastra irremediablemente al terrorismo.

“Alumno-adoctrinado” – Este tipo de alumno, contrariamente a lo que pudiera pensarse, no es exclusivo de instituciones confesionales, aunque es cierto que el clima religioso fundamentalista propicia su desarrollo. A menudo el discurso docente fermentador de esta modalidad de escolar se organiza en torno a la reforma de los “extravíos y malas costumbres” infanto-juveniles. Emerge así la moralina correctora de los desafueros que, a veces, es seguida por temor a la sanción. Si el alumno posee un cierto grado de desarrollo y un juicio crítico más o menos formado se protege de los sermones con una saludable actitud de rebeldía. En cambio, la resistencia es escasa o nula en el caso de los alumnos inseguros, inestables emocionalmente y con baja autoestima, así como en los niños.

La galería anterior, en la que se ofrecen retratos prototípicos de cinco clases de alumnos, es el resultado de la impronta discursiva profesoral. Nos hallamos, en realidad, ante una paidotipología que refleja un proceso discursivo anómalo, ya que los tipos discentes descritos muestran el impacto negativo de un discurso docente unidimensional. La taxonomía presentada se completa si se incluye una nueva modalidad de escolar:

“Alumno-educando” – Es el alumno genuino que se encuentra en permanente proceso de crecimiento estimulado por el “profesor-educador”. Gracias al clima personalizado y al discurso docente pentadimensional, este escolar recibe una educación humanista cuyas notas son: la instrucción al servicio del acrecentamiento intelectual, la cordialidad, la motivación, la proyección social y el marco ético. Frente a los ambientes escolares caracterizados por el



monopolio discursivo del profesor, el contexto en el que este alumno se educa está regido por el diálogo y la participación. El hecho de que sea el profesor el que más habla durante la clase, por dedicar parte considerable de la misma a las explicaciones, no impide en absoluto que se produzca intercambio verdadero entre él y sus alumnos, siempre que haya atención, empatía y respeto mutuos, además de tiempo reservado a los escolares para que hagan uso de la palabra en forma de comentarios, preguntas, etc. En esta interacción tanto profesores como alumnos son, a la vez, emisores y receptores.

Hemos establecido una taxonomía del alumnado a partir de la estructura pentadimensional del discurso docente. La pretensión de explorar la naturaleza de los escolares recurriendo únicamente al análisis del discurso del profesor debe realizarse con prudencia, pues es obvio que cada modalidad de alumno depende de la interacción de factores ambientales y personales.

El alcance del discurso es tal que el modelo pentadimensional presentado permite igualmente rastrear tendencias institucionales. El énfasis en una de las dimensiones con descuido de las restantes nos sitúa ante una escuela deficiente según las categorías que a continuación se describen:

“Escuela-intelectualista” – Es la institución que se preocupa exclusivamente de la vertiente instructiva. Se trata de un tipo de centro muy organizado en torno a la transmisión de contenidos, en el que los profesores asumen todo el protagonismo. La hipertrofia de la dimensión cognitiva empobrece la educación, al convertirla en mera enseñanza mecánica encaminada a la obtención de resultados cuantitativos. El alumno se ve forzado a permanecer inactivo, distante y por debajo del docente omnisapiente.

“Escuela-domicilio” – La sobrevaloración de la dimensión emocional nos sitúa ante una institución en la que la tonalidad sensiblera frena el despliegue pleno del educando. En estos centros la vertiente técnica de la educación brilla por su ausencia. El proceso formativo carece de suficiente respaldo científico y se confía al voluntarismo docente. Generalmente se trata de instituciones insuficiente o inadecuadamente organizadas en las que el alumno encuentra numerosos escollos para alcanzar su autonomía.

“Escuela-espectáculo” – Son centros que renuncian a la misión formativa y se vuelcan en el entretenimiento, en la vertiente motivadora. En estos centros se distrae y mantiene a los alumnos por medio de programas atractivos, pero vacíos. Esta oquedad refleja un curso institucional degradado derivado

de anteponer los intereses económicos a la genuina formación. La perversa organización empresarial de la educación se traduce en una desmesurada búsqueda y conservación de clientes aunque para ello deba renunciar al cultivo personal integral.

“Escuela-partido” – Surge esta institución cuando la institución se subordina a la política. La institución se convierte así en transmisora de una parcial ideología. Por supuesto, la educación tiene una significación social y política que no puede soslayarse, pero en modo alguno se debe disolver el análisis crítico del educando para inocular ideas aberrantes. Se sabe, por ejemplo, que en algunos centros se utilizan cauces arteros acompañados de instrucción metódica y tergiversación de la Historia para conseguir adeptos a la causa nacionalista excluyente.

“Escuela-secta” – Institución en la que todo se ordena con arreglo a la moralina. El discurso institucional se estructura en torno a la corrección de los escolares, mucho más vulnerables a la manipulación. En estas organizaciones se practica un singular enderezamiento conductual tendente a evitar desviaciones personales y sociales. No se vacila en utilizar vías coercitivas que garanticen el adoctrinamiento y el aumento de los adeptos.

De lo expuesto se deduce que la exclusiva atención a una vertiente nos sitúa ante un centro desequilibrado. Con semejante cuadro nada tiene de extraño que nos sintamos profundamente inclinados hacia un nuevo tipo de institución:

“Escuela-educadora”, en la que desembocan de forma natural los centros escolares de discurso pentadimensional o total. La “escuela-educadora” apuesta igualmente por las dimensiones instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. La realidad institucional toma así un sentido más profundo y completo que el de cualquier otro tipo de escuela u organización que aprende, etc. Una institución como la perfilada impulsa el desarrollo de sus miembros tanto en la vertiente técnica como en la espiritual.

Investigación realizada

Merced a una estancia de investigación (junio a agosto de 2008) en el *Departamento de Educação* de la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN, Brasil) patrocinada por la *Universidad Complutense de Madrid* tuve la oportunidad de aplicar a un grupo de profesores una versión experimental en portugués del Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo



(CADE), cuya finalidad principal es el autoexamen discursivo de cada docente. Aprovechando distintos eventos pedagógicos (conferencias o curso) en que intervino el profesor-investigador se consiguió la participación voluntaria de numerosos docentes de *Ensino Fundamental* pertenecientes a la *Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Parnamirim (Rio Grande do Norte)*, a la *Secretaria Municipal de Educação de Natal (Rio Grande Norte)* y en menor cuantía a la *UFRN*. Procede consignar que si bien la muestra de profesores fue más numerosa, en este trabajo sólo se informa de los resultados obtenidos con los profesores de la citada etapa.

Muestra y datos¹

En definitiva, la muestra está constituida por 81 profesores: 70 mujeres y 11 varones. La edad promedio es 40'8 años: 40'75 las mujeres y 41'09 los varones.

Con arreglo a las cinco dimensiones de que consta el CADE la media de las puntuaciones afirmativas son los siguientes:

Muestra total

- Dimensión Instructiva (DI): 4'2
- Dimensión Afectiva (DA): 7'3
- Dimensión Motivacional (DM): 6'7
- Dimensión Social (DS): 7'3
- Dimensión Ética (DE): 7'6

Mujeres

- Dimensión Instructiva (DI): 4'1
- Dimensión Afectiva (DA): 7'2
- Dimensión Motivacional (DM): 6'7
- Dimensión Social (DS): 7'3
- Dimensión Ética (DE): 7'6

Varones

Dimensión Instructiva (DI): 4'9

Dimensión Afectiva (DA): 7'8

Dimensión Motivacional (DM): 6'5

Dimensión Social (DS): 7'3

Dimensión Ética (DE): 7'4

Breve discusión de resultados y conclusiones

Tras realizar un contraste no paramétrico de los signos de Wilcoxon encontramos que:

- A un nivel de confianza del 94% las puntuaciones medias en la *dimensión afectiva* autopercebida del discurso son significativamente más altas en varones que en mujeres.
- No se puede concluir con el tamaño muestral de nuestra investigación que haya diferencias significativas entre hombres y mujeres en las demás dimensiones discursivas autopercebidas.

26

Aunque en la muestra hay pocos profesores varones llaman la atención las puntuaciones medias más elevadas en la dimensión afectiva autopercebida. Este dato nos permite reparar en que la vertiente emocional del discurso no tiene por qué ser monopolio del género femenino. A este respecto, la mirada histórica revela que tradicionalmente la escuela ha aspirado a reproducir el patrón familiar de educación infantil, confiada casi por completo a la mujer, asociada al terreno del corazón. El hombre, en cambio, vinculado al dominio de la cabeza, adquiriría protagonismo educativo a medida que los hijos, sobre todo varones, crecían. En España, un hecho constatado es el de la *feminización* del profesorado, sobre todo en los niveles no universitarios. Según datos recientes (2008) de la Oficina de Estadística³ del Ministerio de Educación y Ciencia (España) correspondientes al curso 2005-2006 el porcentaje total de mujeres es 61'7%; en Educación Infantil y Primaria el 77'7%, en Enseñanza Secundaria y Formación Profesional un 55'7% y en Educación Especial el 81%, mientras que en la Enseñanza Universitaria representa el 36'3%.



El hecho de que la docencia en las primeras etapas tenga sobre todo rostro de mujer se debe tanto a la inveterada discriminación de que ha sido objeto, aún vigente, cuanto a la idea pedagógica de que es la portadora del verdadero amor. Por una parte, la docencia en los tramos educativos iniciales carece del prestigio, del poder y de la remuneración de que gozan, en general, los profesores universitarios, y, por otra, la presencia femenina en las aulas de los primeros niveles garantiza, en cierto modo, la prolongación del amor maternal.

Al margen de la interpretación ofrecida en los párrafos anteriores, poco se puede decir sobre los aspectos diferenciales del discurso en las otras dimensiones, según se trate de un género u otro, aunque sí destacan las altas puntuaciones medias de la muestra total, salvo en el dimensión instructiva. Acaso estos datos se hayan visto condicionados, siquiera sea parcialmente, por la *deseabilidad social* y la *aquiescencia*, que han podido llevar a muchos docentes a responder de acuerdo con lo que se considera más estimado pedagógicamente en nuestros días y a asentir a la mayoría de las frases del cuestionario.

En lo que se refiere a las más bajas puntuaciones en la dimensión instructiva, cabe pensar que una inadecuada interpretación de las nuevas corrientes pedagógicas -que compartimos-, mucho más concienciadas con que se desplieguen en el educando los aspectos extracognitivos (emocionales, morales, sociales, etc.), hayan podido influir en la menor atención brindada a la enseñanza propiamente dicha. Aun cuando nos movemos en un resbaladizo terreno conjetural resulta oportuno demandar en nuestros países un mayor compromiso escolar con el discurso educativo pentadimensional o integral, que comience a advertirse con nitidez en el proceso de formación, inicial y continua, del profesorado. Como se dice en el documento *Orientações gerais. Catálogo 2006* elaborado por la Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC): "A natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento." (SEB/MEC, 2006, p. 14).

Resulta evidente, pues, que el discurso educativo debe promover dimensiones tradicionalmente arrumbadas del Sistema Educativo, sin que por ello se descuide cuanto tiene que ver con la vertiente instructiva, es decir, con la enseñanza en un determinado campo de conocimiento. Los programas actuales de formación del profesorado han de equilibrar la preparación técnica y ética. En la capacitación docente parece legítimo demandar que se preste atención

a los saberes, sin soslayar en su adquisición los aspectos críticos y reflexivos, al tiempo que se cultiva la vertiente humana, para que la praxis cotidiana adopte un rumbo lúcido, comprometido, sensible y moral. Si se prescinde de alguno de estos fundamentos formativos, como en la actualidad parece que sucede, la actividad profesoral queda menguada y con ella la educación de los alumnos. A fin de cuentas, este planteamiento, como bien indica Arroyo:

Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. (ARROYO, 2007, p. 41).

28

En suma, el discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación pedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Ahora bien, para que tal enriquecimiento se produzca es menester identificar sus dimensiones canónicas y sus efectos formativos. El discurso docente tiene carácter dialógico, acontece en un contexto socioeducativo y depende de un gran número de condicionamientos que complican su análisis. A pesar de la dificultad que comporta este tipo de investigación, hemos propuesto un modelo original para analizar el discurso del profesor en el aula a partir de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Si se ha hecho esta división ha sido únicamente para facilitar la prospección. Resulta evidente que el discurso constituye un todo unitario encaminado a promover la formación del educando. Ello, sin embargo, no impide la exploración de distintos aspectos que por separado ayudan a calibrar la potencia educadora del discurso. No se trata tanto de identificar los aspectos negativos, cuanto de favorecer que los profesores elaboren un discurso coherente, armónico y motivador que estimule el desarrollo integral de los alumnos.



Notas

- 1 A ambas Instituciones (Universidad Complutense de Madrid y Universidade Federal do Rio Grande do Norte) mi sincera gratitud por lo mucho que el viaje me ha aportado desde el punto de vista humano y profesional.
- 2 Agradezco a la Dra. María del Carmen Bravo, del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia y a la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid, haber realizado el análisis estadístico de los datos.
- 3 Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2007A/cee-2007A.html>
- 4 Versión en portugués de Raphael Lacerda de Alencar Pereira – Bolsista da Base de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, con revisión a cargo de profesores de la misma Institución.

Referências

ALAS, Leopoldo. Don Urbano. In: RICHMOND, Carolyn. **Cuentos completos**. Madrid: Alfaguara, 2000. (v. 2).

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações gerais**. Catálogo 2006. Rede Nacional de formação continuada de professores de educação básica. Centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARON, Jean. **Las regulaciones del discurso**. Madrid: Gredos, 1989.

CUBERO, Rosario. Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 45, 7-19, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

MACHADO, Antonio. **Juan de Mairena**. Madrid: Cátedra, 1999. (v. 1).

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. **Teoría y práctica de la educación**. 2. ed. Madrid: CCS, 2004.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. **Comunidad educativa**. claves psicológicas, pedagógicas y sociales. Madrid: CCS, 2007.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. **El discurso educativo**. Madrid: CCS, 2008.

MERCER, Neil. **La construcción guiada del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 1997.

REBOLLO, María Ángeles. **Discurso y educación**. Sevilla: Mergablum, 2001.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2000.



Anexo

Questionário para analisar o discurso educativo (CADE)

Versão em português⁴, 2008

Apresentamos um breve questionário que cada professor pode auto-aplicar. Esta versão do Questionário para Analisar o Discurso Educativo (CADE) pode dar informações importantes sobre o discurso docente. É, em suma, um teste simples e rápido que permite conhecer melhor a própria prática profissional e oferece pistas pedagógicas para melhorá-la. Está constituído por 40 questões distribuídas igualmente nas suas cinco dimensões: instrutiva, afetiva, motivadora, social e ética.

Neste questionário (CADE) (Martinez-Otero 2008) apresentamos diversas situações educativas protagonizadas pelo professor, que se referem fundamentalmente ao modo de estruturar as aulas, ao tipo de relação que estabelece com seus alunos e à linguagem docente. Mesmo que nem sempre seja fácil responder com um *sim* ou um *não*, é necessário realizar um esforço de responder *sinceramente* a todas as questões, de acordo com o que seja habitual.

31

DI

- A maior parte da aula é dedicada à explicação de conteúdos.
- Anualmente trato de atualizar a minha formação científica correspondente à disciplina(s) que ministro.
- Com frequência minhas aulas se caracterizam pela abundância de conteúdos, conceitos etc.
- A terminologia que uso em sala de aula é muito específica, com numerosos termos técnicos e científicos.
- Minhas explicações se caracterizam pelo rigor científico.
- Dou um tratamento imparcial ou objetivo aos conteúdos.



- Como resultado de minha reciclagem docente incorporo novos conhecimentos.
- Fundamentalmente utilizo uma metodologia expositiva.

DA

- Minhas aulas se embasam, sobretudo, na interação cordial com os alunos.
- Muitas das minhas intervenções em sala de aula expressam meu estado de ânimo, com freqüentes palavras de afeto e estímulo.
- Em minha expressão oral predomina o estilo coloquial.
- Na aula procuro ser simpático com os alunos.
- Atribuo grande importância à comunicação não verbal: contato visual com o aluno, gestos de aprovação, sorrisos, proximidade física etc.
- Nas minhas aulas é habitual que os alunos expressem seu estado de ânimo: alegre, triste etc.
- Acomodo meu discurso as características (ritmo de aprendizagem, necessidades, limitações, possibilidades, situação etc.) e etapa evolutiva em que se encontram os alunos.
- Procuro fortalecer minha expressão discursiva mediante a harmonia entre a linguagem verbal e corporal.

DM

- Procuro renovar, a cada ano, os conteúdos das disciplinas que ministro.
- Dou muitos exemplos durante as aulas.
- Habitualmente modulo minha forma de falar para que resulte mais atrativa: modifico com freqüência o tom e o ritmo.



- Acontecem situações variadas em minhas aulas: exposições, conversações, perguntas etc.
- Minha linguagem é repleta de metáforas, comparações etc.
- Durante minhas explicações utilizo habitualmente pausas e silêncios.
- Presto muita atenção a minha linguagem e aos aspectos não verbais (gestos, postura etc.) da minha comunicação.
- Procuo inovar e surpreender aos meus alunos todos os dias.

DS

- Com freqüência abordo nas aulas assuntos relativos a problemas sociais (desemprego, drogas, violência...).
- Quando surgem questões de tipo social (injustiça, preservação ambiental, crise econômica, etc.) procuro sensibilizar os meus alunos mediante argumentos consistentes.
- Acredito que minha linguagem possui uma importante carga ideológica.
- Minhas aulas buscam uma reflexão crítica e uma transformação positiva da realidade.
- Em minhas explicações abundam termos abstratos: tolerância, solidariedade, etc.
- Estimulo, quase sempre, os meus alunos para que participem e se envolvam em atividades que resultem em melhorias da comunidade.
- Em minha aula é habitual que se fale de valores, culturas, convivência etc.
- Me preocupa especialmente o impacto social das minhas disciplinas.



DE

- Tenho muito interesse na formação moral dos meus alunos.
- Com frequência procuro que meus alunos reflitam sobre as consequências de sua conduta.
- Nas minhas aulas são frequentes as discussões sobre quesotes morais.
- Na minha disciplina procuro ser justo com os alunos.
- Nas minhas aulas incluo conteúdos éticos.
- Procuro desenvolver o raciocínio moral dos meus alunos a través da reflexão, da argumentação, da análise de casos etc.
- Nas minhas aulas incentivo a realização de ações morais, com o objetivo de favorecer a aquisição de hábitos positivos.
- Na minha sala de aula se estabelece normas que regulam as interações e a convivência.

34

Na hora de obter os resultados serão somadas as respostas afirmativas e negativas em casa dimensão:

- Entre 0 e 3 respostas afirmativas reflete insuficiente domínio dessa dimensão.
- 4 e 5 respostas afirmativas indicam que o discurso docente apresenta essa dimensão, mesmo que moderadamente.
- De 6 a 8 respostas afirmativas possui claramente essa dimensão discursiva.

Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez
Universidad Complutense de Madrid | Espanha
E-mail | valenmop@edu.ucm.es

Recebido 28 out. 2008

Aceito 06 nov. 2008



Associação entre sensação de dor e desconforto pelos segmentos corporais, postura sentada do aluno em sala de aula e o mobiliário escolar (cadeira/mesa)

Association between feelings of pain and discomfort by body segments, seated posture of the student in the classroom and school furniture (chair/table)

Valdemir Galvão de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Varélio Gomes dos Santos
Faculdade de Natal

Verônica Galvão de Carvalho
Universidade do Estado da Paraíba

Resumo

Na sala de aula é comum os alunos adotarem posturas inadequadas por tempo prolongado que conduzem ao desconforto muscular. O objetivo proposto é investigar associações entre dores no corpo e o mobiliário da sala de aula. Foi desenvolvida pesquisa aplicada, descritiva e quanti-qualitativa, amostra probabilística aleatória simples e questionário com 290 alunos, de 05 cursos de uma IES; as técnicas estatísticas foram análise descritiva, clusters e qui-quadrado com $p \leq 0,05$. 64,2% dos alunos consideraram o mobiliário desconfortável; para 62%, a localização dos recursos didáticos não permite boa acomodação postural; para 84,5%, a altura e o assento das carteiras são desconfortáveis. Os resultados sugerem associação entre dores na região lombar, ombro, quadril, nuca, costas, pernas e joelhos em relação à ausência de regulagens antropométricas no mobiliário e a localização dos equipamentos didáticos.

Palavras-chave: Postura. Mobiliário. Ergonomia.

Abstract

In the classroom is common pupils adopt postures inadequate for a long time that lead to muscular discomfort. The proposed objective is to investigate associations between pain in the body and the furniture of the classroom. It was held an applied research, descriptive and quantitative and qualitative, simple random probability sample and questionnaire with 290 students, one of 05 courses of IES, the statistical techniques were descriptive analysis, clusters and chi-square with $p \leq 0,05$. 64.2% of the students felt uncomfortable furniture, 62% for the location of resources does not allow proper accommodation didactic posture, to 84.5% in height and seat of the portfolios are uncomfortable. The results suggest association between pain in the lumbar region, shoulder, hip, neck, back, legs and knees regarding lack of settings in anthropometric location of furniture and teaching equipment.

Keywords: Posture. Furniture. Ergonomics.

1. Introdução

No ambiente de sala de aula é comum observarmos com freqüência alunos e professores adotando posturas inadequadas por tempo prolongado, que, se não corrigidas, poderão ocasionar vícios posturais que, possivelmente, ocasionarão desconfortos musculares. A disposição dos equipamentos didáticos, o layout da sala de aula, o mobiliário disponível e a maneira de o professor conduzir a disciplina são alguns dos fatores que interferem na postura¹ adotada pelos alunos durante a aula. Para Lima, “[...] a postura é considerada uma forma de expressão e linguagem do corpo. Ela determina como será realizado cada movimento e sua acomodação no ambiente, podendo ser considerada um reflexo integrado dos aspectos corporais e mentais, sendo composta de três componentes estruturais: posturas mecânicas, neurofisiológicas e psicomotora.” (LIMA, 2003, p. 46).

Para mantermos boa postura, é necessária uma harmonia do sistema neuromusculoesquelético. Cada indivíduo apresenta características individuais de postura que podem vir a ser influenciadas por vários fatores: anomalias congênitas e/ou adquiridas, má postura, obesidade, alimentação inadequada, atividades físicas sem orientação e/ou inadequadas, distúrbios respiratórios, desequilíbrios musculares, frouxidão ligamentar e doenças psicossomáticas. Postura ou movimento prolongado precisam ser evitados, pois se tornam faticantes e, em longo prazo, conduzem a lesões musculoesqueléticas. Para Dul e Weerdmeester (2001, p. 21), isso pode ser prevenido com uma alternância de posturas ou tarefas, o que significa alternar posições sentadas por aquelas em pé e andando. Os autores afirmam também que “[...] a fadiga muscular pode ser reduzida com diversas pausas curtas distribuídas ao longo da jornada de trabalho. Isso é melhor que as pausas longas concedidas no final da tarefa ou ao fim da jornada.” Segundo Martins:

Nenhuma postura é suficientemente adequada para ser mantida confortavelmente por longos períodos. Qualquer postura prolongada pode ocasionar sobrecarga estática sobre os músculos e outros tecidos e, conseqüentemente causar dor e desconforto. O comportamento natural do ser humano é de mudar a sua postura constantemente. Mesmo durante o sono os ajustes posturais são necessários. (MARTINS, 2001, p. 21).



A maioria dos problemas de postura no ambiente de trabalho surge em decorrência das condições impróprias de execução da tarefa e da falta de atenção com o próprio corpo. A adoção de uma boa postura corporal no cotidiano poderá evitar problemas musculoesqueléticos futuros. Geralmente, a postura é determinada pela tarefa e pelo posto de trabalho, e muitas doenças são causadas pela má postura adotada por longos períodos, fruto da ausência de controle e da informação. Segundo Leão e Peres (2002, p. 47), “[...] uma boa postura é aquela em que o trabalhador pode modificá-la como quiser. O ideal é que ele possa adotar uma postura livre, ou seja, uma postura que possa lhe convir em determinado instante.” Para eles, a concepção do posto de trabalho e/ou a concepção da tarefa deve favorecer a mudança de postura. A boa postura, pois, é aquela que melhor ajusta nosso sistema musculoesquelético, equilibrando e distribuindo todo o esforço de nossas atividades diárias, favorecendo a menor sobrecarga em cada uma de suas partes.

2. Importância da postura do aluno no seu posto de atividade

Diversos estudos foram realizados considerando a postura do aluno em sala de aula, dentre eles: (LEÃO; PERES, 2002); (BONNEY; CORLETT, 2002); (MURPHY; STABBS, 2004); (LOFF, 2004). Nessas pesquisas, os autores concluíram que:

A postura sentada está associada a uma maior pressão nos discos vertebrais que a da posição em pé; a manutenção prolongada da postura sentada pode ter os seguintes inconvenientes: há pouco movimento dos membros tornando a atividade física insuficiente; problema de circulação sanguínea nos membros inferiores, existe compressão da face posterior das coxas; adoção de posturas desfavoráveis (lordose ou cifose excessivas) levando ao aparecimento de dores lombares; o conforto postural de um posto de trabalho sentado é, sobretudo, função do tempo de manutenção da postura, da altura do plano de trabalho, das características da cadeira, e da adaptação às exigências visuais da tarefa. A linha de olhar abaixo da horizontal sobrecarrega a espinha cervical. Foram observadas diferenças significantes no encolhimento da espinha entre o olhar horizontal de 20° a 40° graus abaixo da horizontal, chamando atenção às recomendações para ângulo de olhar recomendado em leituras de livros.

Existem associações significantes entre posturas encurvadas para baixo e dores na região dorsal, e posturas estáticas associadas a dores no pescoço. Os alunos apresentaram as seguintes alterações posturais: escoliose, que foi encontrada em 30% dos resultados (2% escoliose estrutural; desse resultado, 52% convexa à direita, 22% convexa à esquerda e 26% escoliose mista), 19% apresentavam hiperlordose associada à escoliose, 22% hipercifose associada à escoliose. A hiperlordose foi encontrada em 16%, a hipercifose em 10% e, representando 18%, foram encontrados desequilíbrios na assimetria de ombros, cintura pélvica, joelhos e pés. Vários autores reconhecem a importância da manutenção de uma boa postura adotada pelo aluno no seu posto de atividade, considerando que o mobiliário desconfortável, o longo tempo de permanência na posição sentada, as exigências da atividade, o sistema de iluminação, o layout, a localização dos equipamentos didáticos, entre outros, são variáveis que interferem na manutenção da postura e conduzem à fadiga e ao desconforto muscular. A ergonomia desempenha, pois, um papel relevante na escolha do mobiliário escolar, na conscientização dos usuários do mobiliário escolar e no arranjo físico da sala de aula, contribuindo para reduzir a adoção de posturas desconfortáveis. Segundo Grandjean:

38

Quando sentados a pressão nos discos intervertebrais é maior que em pé, passando de 100% na posição em pé para 140% a 190% na posição sentada. Existe um conflito de interesse entre as necessidades dos músculos e as necessidades dos discos intervertebrais. Para a musculatura uma posição levemente inclinada para frente é o recomendável, já para os discos é melhor uma posição ereta. Assim torna-se compreensível que a postura do sentar é um problema para a coluna vertebral e para a musculatura das costas. (GRANDJEAN, 1998, p. 63-65).

O controle e a informação são importantes para que se possa orientar professores e alunos a adotarem a melhor postura de cada indivíduo em relação ao mobiliário da sala de aula, possibilitando a reestruturação completa das cadeias musculares e seus posicionamentos no movimento e/ou na estática, a partir desse procedimento, pois o uso de um mobiliário adequado, por si só, não é suficiente para garantir uma boa postura. É preciso conscientização por parte dos usuários em função da posição da cabeça, tronco, braços e outros seguimentos corporais em relação à tarefa a ser executada. De acordo com Kapandji (1980) e Lida (2003), os limites de rotação da coluna

dorso lombar, de flexão, extensão, inclinação lateral e rotação da cabeça e as áreas de visão ótima do olhar deverão obedecer aos intervalos demonstrados nas Figuras: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 e 1.5 a seguir, e essas limitações devem ser observadas e levadas em consideração por ocasião da posição e localização em que são colocados as projeções, quadro, slides, e mobiliário no desenvolvimento da tarefa e da atividade no posto de trabalho de um modo geral; caso contrário, se o aluno estiver mal posicionado em relação a sua tarefa, poderá sofrer desconforto muscular e desenvolver possíveis conseqüências musculoesqueléticas.

A boa postura é mais uma questão ergonômica de conscientização, que pode ser treinável. As dimensões antropométricas do mobiliário escolar para os alunos, respeitando as suas individualidades biológicas, ainda estão longe de se tornar uma realidade em sala de aula, pois a organização das tarefas, o mobiliário inadequado, o arranjo físico das carteiras e dos equipamentos didáticos distribuídos em salas de aulas, na maioria das vezes, não respeitam as medidas e angulações que permitam ao aluno manter uma postura confortável por tempo prolongado, causando prováveis sensações de desconforto e fadiga muscular.



Figura 1.1 – rotação da coluna dorso lombar. Kapandji (1980, p. 119).

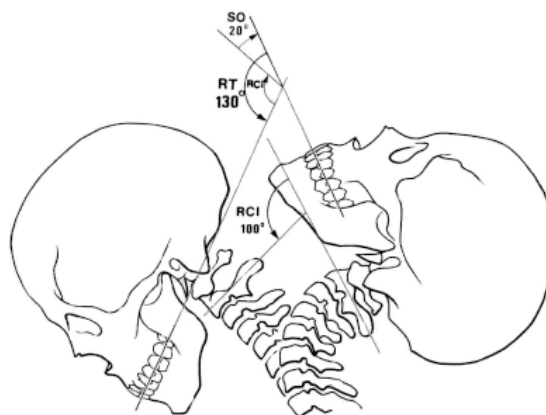


Figura 1.2 – Movimentos extremos de flexão e extensão. Kapandji (1980, p. 215).

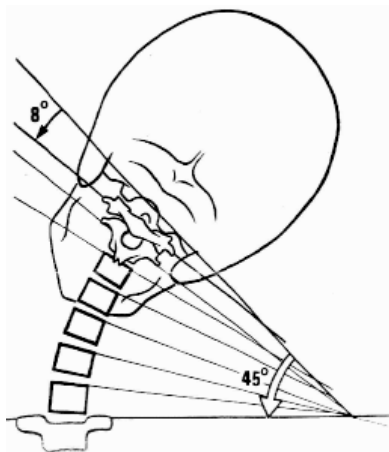


Figura 1.3 – Amplitude total de inclinação da cabeça. Kapandji (1980, p. 215).

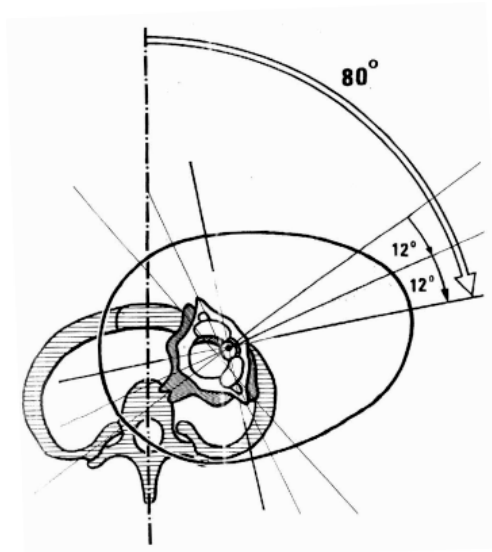


Figura 1.4 – Amplitude de rotação da cabeça. Kapandji (1980, p. 215).

40

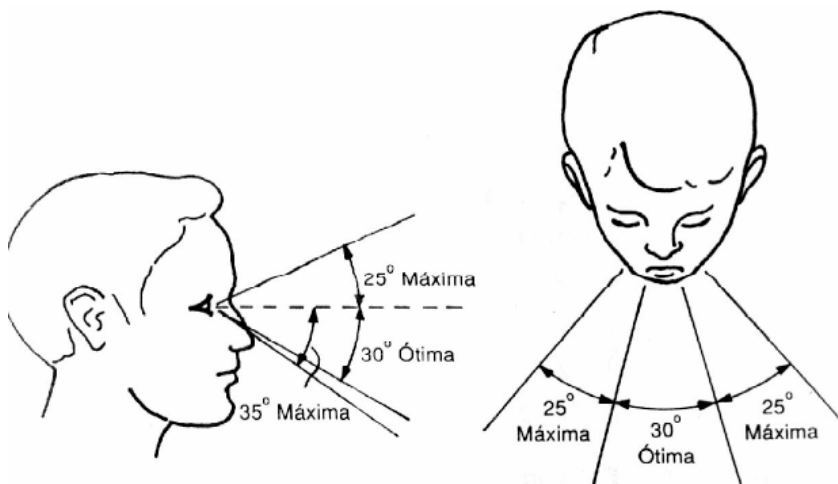


Figura 1.5 – Áreas de visão ótima e máxima. Lida (2003, p. 204).



2.1 O mobiliário no posto de atividade discente

A qualidade dos produtos de estofamento do assento e do encosto da mobília escolar, bem como as dimensões da cadeira e da escrivaninha, pode influenciar na percepção de conforto dos alunos no seu posto de atividade, e, possivelmente, pode estar associada às condições de um bom aproveitamento no processo de aprendizagem por parte dos alunos. Móveis próprios para as atividades e finalidades pedagógicas são as grandes exigências do mercado, na busca do aprimoramento da qualidade do produto final para mobiliário escolar, tem sido realizadas minuciosas investigações na cadeia de produção. A iniciativa mais ambiciosa de padronização do mobiliário escolar ocorreu nos meados dos anos 70, durante o desenvolvimento do modelo Cebrace-MEC, em parceria com o Instituto de Desenho Industrial do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, fundamentado em pesquisas próprias, em normas internacionais e em estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que gerou uma série de recomendações técnicas: laboratórios, salas de informática e salas de vídeo, entre outras, necessitam de mobiliários específicos. O auditório precisa de cadeiras com maior resistência, segurança e conforto. As cadeiras e carteiras devem facilitar o aprendizado, considerando que o conjunto bem planejado reduz os vícios posturais e possibilita maior concentração do aluno em sala de aula.

Na busca por produtos de qualidade, foi baixada pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO), em parceria com o Ministério da Educação, a Portaria nº 177, que implantou a certificação compulsória para móveis escolares, em vigor desde o final de março de 2003, cuja intenção é disponibilizar aos alunos mobiliários projetados especificamente para a atividade discente, compatível às suas condições, favorecendo um melhor rendimento escolar e redução de gastos com manutenção e reposição de móveis. A portaria determina que os produtos devam seguir requisitos preestabelecidos, que contemplam basicamente estabilidade, ergonomia e durabilidade dos móveis. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o órgão responsável pela certificação dos produtos, através das NBR 14006 que trata dos requisitos para móveis escolares (assentos e mesas para instituições educacionais) e 14007 que trata das recomendações ergonômicas (postura) e antropométricas (dimensões).

A Norma Reguladora 17 – NR 17², no seu item nº 17.3, trata do mobiliário dos postos de trabalho e diz o seguinte:

Sempre que o trabalho puder ser executado na posição sentada, o posto de trabalho deve ser planejado ou adaptado para esta posição.

Para trabalho manual sentado ou que tenha de ser feito em pé, as bancadas, mesas, escrivaninhas e os painéis devem proporcionar ao trabalhador condições de boa postura, visualização e operação e devem atender aos seguintes requisitos mínimos: ter altura e características da superfície de trabalho compatíveis com o tipo de atividade, com a distância requerida dos olhos ao campo de trabalho e com a altura do assento; ter área de trabalho de fácil alcance e visualização pelo trabalhador; ter características dimensionais que possibilitem posicionamento e movimentação adequados dos segmentos corporais.

Os assentos utilizados nos postos de trabalho devem atender aos seguintes requisitos mínimos de conforto: altura ajustável à estatura do trabalhador e à natureza da função exercida; características de pouca ou nenhuma conformação na base do assento; borda frontal arredondada e encosto com forma levemente adaptada ao corpo para proteção da região lombar.

Para as atividades em que os trabalhos devam ser realizados sentados, a partir da análise ergonômica do trabalho, poderá ser exigido suporte para os pés que se adaptem ao comprimento da perna do trabalhador. (NR 17², 2007).

A ISO 7730 (1994) cita, no seu anexo “E”, que a cadeira pode contribuir com um isolamento térmico do corpo adicionalmente na ordem de 0,0 clo a 0,4 clo, dependendo da área de contato com o corpo, quando são realizadas atividades sedentárias na posição sentada e remete à ISO 9920 para maiores informações.

Leão e Peres afirmam que:

[...] o estofamento não deverá ser muito mole, para evitar um afundamento muito grande das nádegas e das coxas. O ideal é um estofamento que pode ser comprimido de +/- 2,5 cm (densidade máxima recomendada: 50 kg/m³). A natureza do material usado no estofamento e revestimento do mobiliário precisa ser conside-



rada para evitar a transpiração, um revestimento com material plástico deve ser evitado. (LEÃO; PERES, 2002, p. 60).

lida apud Añez, afirma que, com relação aos assentos, devem-se observar os seguintes princípios gerais:

Existe um assento adequado para cada tipo de função.

As dimensões do assento devem ser adequadas às dimensões antropométricas.

○ assento deve permitir variações de postura.

○ encosto deve ajudar no relaxamento.

○ assento e a mesa formam um conjunto integrado. (IIDA apud AÑEZ, 2003, p. 6).

Segundo Dul e Weerdmeester (2001, p. 30), “[...] para leituras e outras tarefas que exijam acompanhamento visual contínuo, a superfície deve ser inclinada, sempre que possível.” Os autores afirmam que:

A postura pode ser melhorada em tarefas que exigem acompanhamento visual, inclinando-se a superfície de trabalho em pelo menos 45 graus para frente.

Para trabalhos manuais que exigem acompanhamento visual, a superfície de trabalho pode ser inclinada até 15 graus para frente. (DUL; WEERDMEESTER, 2001, p. 30).

Colombini (2000 apud BONNEY; CORLETT, 2002) concluíram que a linha do olhar abaixo da horizontal sobrecarrega a espinha cervical mais que um olhar na horizontal. Foram feitos testes de estadiômetro de precisão na posição sentada e observou-se que havia diferenças significantes no encolhimento da espinha entre o olhar horizontal de 20° a 40° abaixo da horizontal, chamando atenção às orientações do ângulo de olhar recomendado para a leitura de livros de ensino. Para Grandjean (1998), é recomendável 5° acima da linha horizontal da visão e de 10° a 30° abaixo da mesma linha, conforme demonstrado na Figura 1.6.

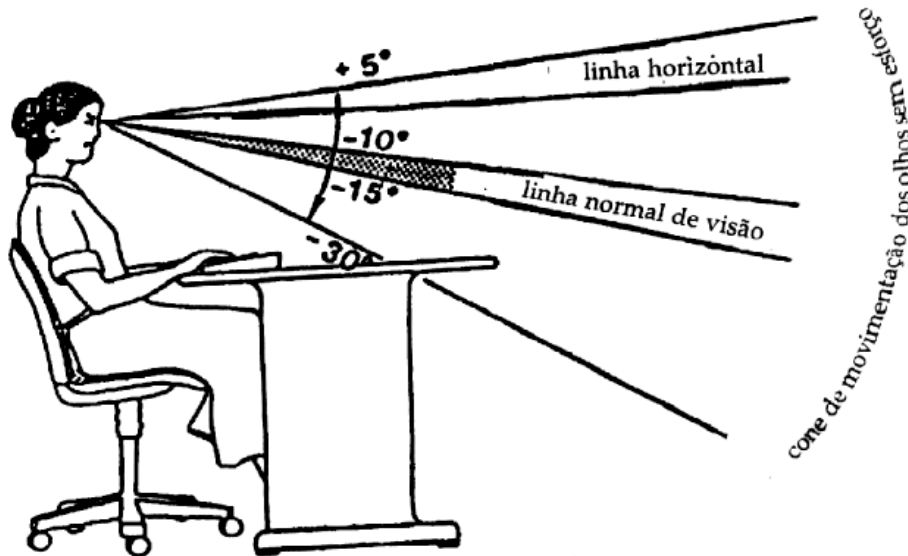


Figura 1.6 – Linha normal da visão. Grandjean (1998, p. 54).

44

Os projetistas dos postos de trabalho, máquinas e móveis devem lembrar-se da individualidade biológica dos usuários, pois a altura de uma cadeira adequada para um indivíduo médio, torna-se desconfortável para altos e baixos; para isso, são necessárias cadeiras que possuam reguladores ajustáveis de altura do assento e do encosto. Segundo Wisner (1987), a fraqueza das correlações entre as diversas variáveis antropométricas e a dispersão de medidas de uma mesma variável levam a prever margens de regulagem dimensionais suficientemente amplas, sobretudo quando o posto de atividade é destinado a várias categorias de usuários, conforme citado por Lida (2003), e demonstrado na Figura 1.7.

Dul e Weerdmeester afirmam que,

Um princípio importante na aplicação da ergonomia é que os equipamentos, sistemas e tarefas devem ser projetados para o uso coletivo. Sabendo-se que há diferenças individuais em uma população, os projetos em geral, devem atender a 95% dessa população. Isso significa que há 5% dos extremos dessa população (indivíduos muito gordos, muito altos, muito baixos, mulheres grávidas, idosos

ou deficientes físicos), para os quais projetos de usos coletivos não se adaptam bem. Nesses casos, é necessário realizar projetos específicos para essas pessoas. (DUL; WEERDMEESTER, 2001, p. 16).

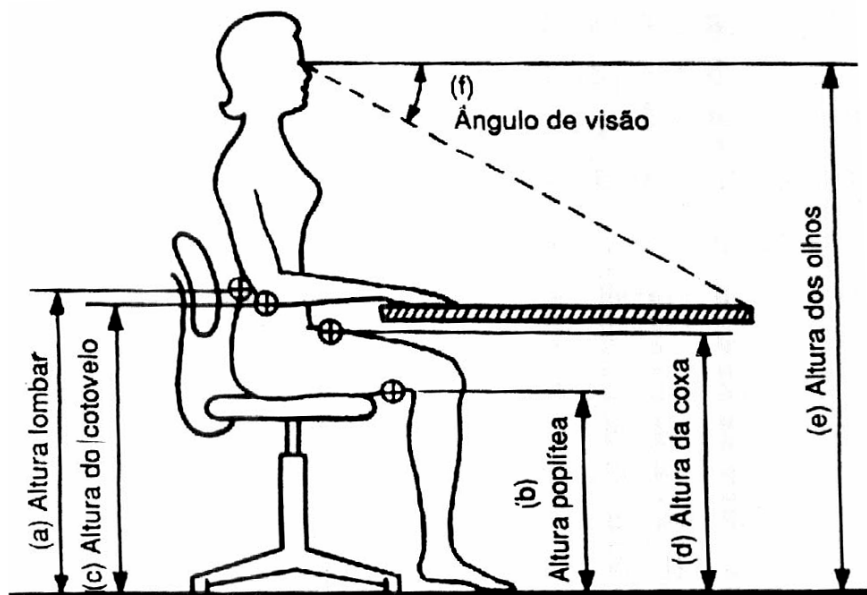


Figura 1.7 – Dimensões antropométricas críticas a serem consideradas no projeto de um posto de atividade para a pessoa sentada. lida (2003, p. 109).

Leão e Peres (2002, p. 56-58) afirmam que: “[...] a regulagem inadequada de uma altura da cadeira tem conseqüências negativas para o conforto postural.”

O ponto anatômico que serve de referência para determinar a altura confortável de trabalho sentado é a altura dos cotovelos. A altura do plano sentado está correta quando a pessoa sentada tem as coxas na horizontal e as pernas na vertical com os pés apoiados totalmente no piso. A concepção do posto de trabalho sentado deve considerar duas alturas: a altura da cadeira e a altura do plano de trabalho. Como existem variações das dimensões corporais das pessoas, é evidente que uma postura confortável para a maioria só será obtida com a regulagem ao



menos de uma destas duas alturas. A altura do plano de trabalho deve ser determinada segundo o tipo de tarefa a ser realizada no posto de trabalho.

Quando a cadeira é muito alta, o apoio dos membros inferiores sobre o piso é diminuído e uma parte do corpo é sustentada pelas coxas trazendo uma compressão da face posterior, o que é desfavorável do ponto de vista vascular. Para diminuir a pressão sobre as coxas, a pessoa tenta se sentar sobre a parte anterior da cadeira, o que pode induzir uma atitude instável exigindo uma contração muscular estática dos membros inferiores e das costas.

Quando a cadeira é muito baixa, o ângulo coxas-tronco se fecha induzindo uma cifose lombar e uma pressão sobre os órgãos abdominais. Nesta posição, os grandes e os obesos deverão efetuar um esforço muito grande para se levantar. (LEÃO; PERES, 2002, p. 56-58).

Diversos estudos foram desenvolvidos analisando-se o conforto físico do mobiliário das salas de aula e sua influência no desempenho escolar, dentre eles: Fernandes (2000); ABID (2001); Vergara (2001); Page (2001); Almeida (2002); Arruda (2002) e Panagiotopoulou (2004). Os resultados encontrados pelos autores foram os seguintes:

46

Em relação à carteira escolar, deve-se atender às peculiaridades da população e de sua faixa etária; reconhece-se a relação entre mobiliário e pedagogia como complexa; reconhece-se a importância da ergonomia no processo educacional, bem como a relevância de conforto da carteira escolar numa perspectiva de posto de trabalho para os alunos; as mudanças frequentes da postura são um bom indicador de desconforto; as posturas de lordose com a pélvis apoiada na dianteira e baixa mobilidade são as causas principais do aumento de desconforto; a incompatibilidade entre as dimensões dos estudantes e as dimensões da mobília de sala de aula surtem efeitos negativos na postura sentada especialmente quando os alunos estão lendo ou escrevendo.

Vários autores reconhecem a importância da exigência de mobiliário adequado para atividades discentes e ressaltam a importância de um mobiliário que reduza as posturas desconfortáveis e proporcione melhor desempenho na realização das tarefas, permitindo, assim, a manutenção de uma boa postura adotada pelo aluno no seu posto de atividade, considerando que, na posição sentada, o assento e o encosto da cadeira, as dimensões antropométricas



tricas, a qualidade, entre outros, são variáveis que influenciam na percepção do conforto do mobiliário pelo usuário.

Segundo Tavares:

É de primordial importância o estudo na ergonomia no que se refere às posições utilizadas no desenvolvimento das atividades, uma vez que as posturas para a realização do trabalho e as posturas oriundas de fatores externos ao bom desempenho da atividade, provocadas por mobiliário inadequado e vícios de postura são responsáveis pelo desgaste físico do trabalhador. [...] Uma má postura na posição sentada pode trazer dores na coluna, pernas e pés, mas esses problemas podem ser ocasionados também por mobiliários que não oferecem conforto por não apresentarem encosto e assento anatômicos, apoio para os braços e pernas. (TAVARES, 2000, p. 54 e 124).

Añez afirma que:

[...] muitas pessoas chegam a passar mais de 20 horas por dia na posição sentada e deitada, na posição sentada o corpo entra em contato com o assento só através da sua estrutura óssea. Esse contato é feito através das tuberosidades isquiáticas³ que são recobertas por uma fina camada de tecido muscular e uma pele grossa, adequada para suportar grandes pressões. (AÑEZ, 2003, p. 6).

47

A sensação de desconforto sentida pelos alunos na posição sentada, ocorre em função do formato das tuberosidades isquiáticas (em forma de pirâmide invertida), que dá sustentação ao peso do corpo nessa posição (em apenas 25 cm² de superfície concentra-se 75% do peso total do corpo), conforme demonstrado nas Figuras 1.8, pois, quando o indivíduo passa da posição em pé para a posição sentada, ocorre uma rotação na bacia conforme Figura 1.9. Leão e Peres (2002, p. 60) afirmam que “[...] cadeiras estofadas são necessárias porque sobre uma superfície dura o peso do tronco repousa sobre a superfície de apoio restrita das tuberosidades isquiáticas. Isto provoca uma compressão local importante e pode favorecer a aparição de dores.” A qualidade da superfície do assento é influenciadora da distribuição da pressão do corpo sobre o assento, de acordo com Osborne (1982 apud IIDA, 2003), sendo essencial para a percepção de conforto na postura sentada.

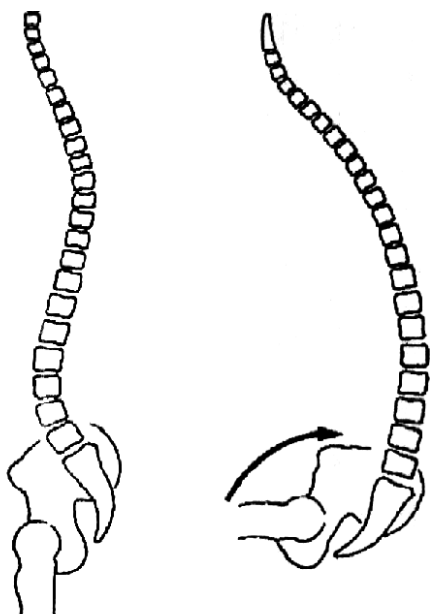


Figura 1.8 – A rotação da bacia na passagem do estar de pé para o estar sentado provoca uma rotação da parte superior da bacia para trás (na direção da seta), pelo que o sacro se endireita e a lordose lombar se transforma em cifose. Grandjean (1998, p. 64).

48

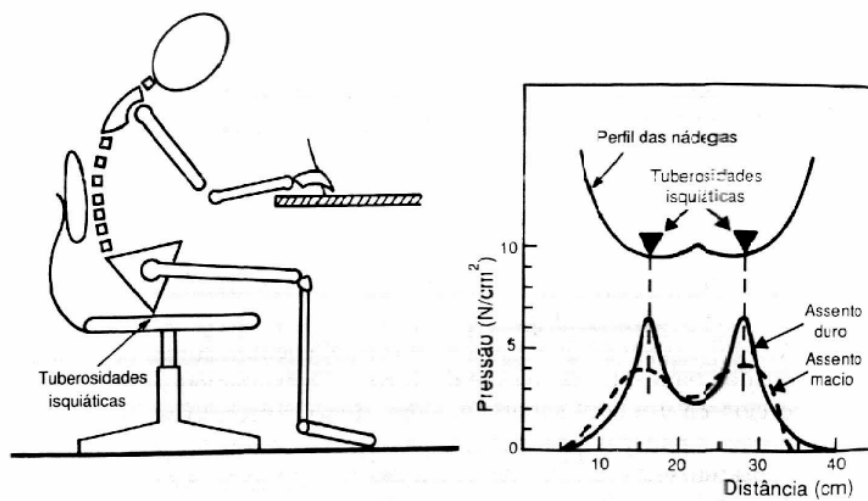


Figura 1.9 – O contato da nádega com a superfície do assento realiza-se por meio das tuberosidades isquiáticas, que se assemelham a pirâmides invertidas (OBORNE *apud* IIDA 2003, p. 140).

De acordo com Kapandji:

Na posição em apoio ísquio-sacral⁴ (Figura 1.10), o tronco completamente levado para trás repousa sobre o espaldar da cadeira e o apoio é feito pelas tuberosidades isquiáticas e a face posterior do sacro e do cóccix; a pelve está em retroversão⁵, a lordose lombar é retificada, a cifose dorsal é exagerada e a cabeça pode tombar para frente sobre o tórax, ao mesmo tempo em que se inverte a lordose cervical. É também uma posição de repouso que pode levar ao sono, mas a respiração é perturbada pela flexão do pescoço e o peso da cabeça, que repousam sobre o esterno; esta posição que reduz o deslizamento anterior da L5 e que relaxa os músculos posteriores da coluna lombar e alivia as dores da espondilolistese⁶. (KAPANDJI, 1980, p. 112).

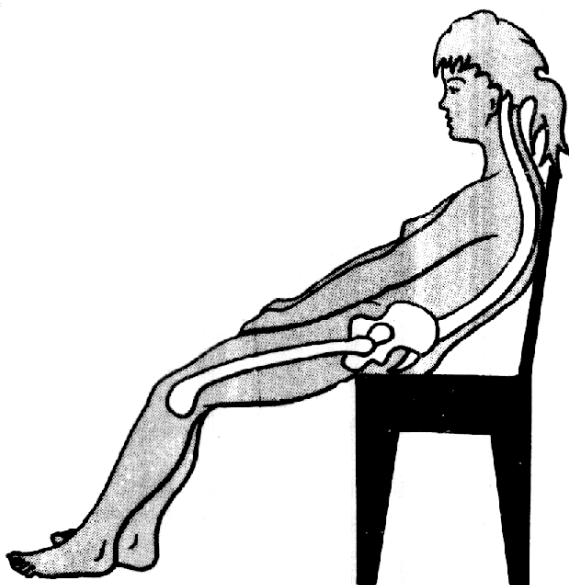


Figura 1.10 – Posição em apoio ísquio-sacral.
Kapandji (1980, p. 113).

A posição em apoio ísquio-sacral é, portanto, um forte indicador de mobiliários com assento desconfortável, pois, na tentativa de restabelecer a

sensação de conforto, o corpo procura evitar o apoio do peso nas tuberosidades isquiáticas, apoiando-se também na face posterior do sacro e do cóccix. Dessa maneira, o indivíduo procura se adequar ao posto de trabalho, indo na contramão da ergonomia, provocando uma sobrecarga estática na musculatura dorsal, podendo inclusive, em longo prazo desenvolver problemas posturais relacionados à coluna vertebral. Um mobiliário, ergonomicamente preparado para as atividades discentes, é um fator preponderante, restringindo a má postura e a sensação de desconforto causado por mobiliários inadequados.

3. Metodologia

Esta pesquisa se classifica como aplicada e se trata de um estudo descritivo que visa obter o conhecimento do assunto através de procedimentos técnicos como a pesquisa bibliográfica, a utilização de instrumento de pesquisa e o levantamento. O estudo tem, como foco, a averiguação da importância do mobiliário da sala de aula na manutenção da boa postura e na percepção de conforto, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a metodologia da pesquisa é quanti-qualitativa, uma vez que os parâmetros utilizados para compor a lista de verificações são descritos de modo subjetivo através da opinião dos alunos, sendo esses dados tratados estatisticamente.

A população da pesquisa compreende 1.807 (um mil oitocentos e sete) alunos de 05 (cinco) cursos de graduação noturnos de uma Instituição privada de Ensino Superior. A amostra é do tipo probabilística aleatória simples, compreendendo 290 (duzentos e noventa) alunos (117 homens e 173 mulheres) de 09 (nove) salas de aulas, escolhidas através de sorteio entre as 48 (quarenta e oito) salas existentes das três unidades da instituição, sendo três salas por unidade e uma sala para cada andar dos prédios dos cursos de graduação noturnos, com alunos de ambos os sexos e faixa etária entre 18 a 52 anos. Para o delineamento da população, não houve preferência na escolha dos alunos pesquisados; a seleção foi resultado de um sorteio entre as salas de aula a serem pesquisadas.



Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi aplicado um questionário estruturado, submetido a um teste de confiabilidade interna (alfa de Cronback) considerando, $\alpha > 0,70$. Quanto à postura, foi encontrado $\alpha = 0,82$ e para o mobiliário $\alpha = 0,95$, não foi necessário excluir perguntas por inconsistência da medida.

As técnicas estatísticas utilizadas foram: a análise descritiva, a análise de clusters o teste qui-quadrado (teste do observado versus o esperado), considerando $p \leq 0,0500$; esta técnica segundo Thomas e Nelson (2002, p. 180), “[...] fornece um teste estatístico quanto à significância da discrepância entre os resultados observados e os esperados.”

4. Análise e discussão dos resultados

Quanto à acomodação postural em função do mobiliário, 35,8% dos alunos avaliaram que o mobiliário proporciona um conforto satisfatório; desses, 33,6% consideram Bom; e 2,2%, Excelente. Entretanto 64,2% consideram que o mobiliário das salas de aula não permite um nível de acomodação postural confortável, sendo que 27,0% consideram Regular; 19,3%, Ruim e 17,9% consideram Péssimo.

Quanto à acomodação postural em função da localização dos recursos didáticos, 38,0% dos alunos avaliaram que a acomodação postural em função da localização dos recursos didáticos, proporciona um conforto satisfatório; desses, 34,8% consideram Bom e 3,2%, Excelente. Entretanto 62,0% consideram que a localização dos recursos didáticos nas salas de aula não permite um nível de acomodação postural confortável, e 29,9% consideram Regular; 20,2%, Ruim e 11,9% consideram Péssimo.

Os resultados dos indicadores ergonômicos, referentes ao Conforto Postural dos alunos nas salas de aulas pesquisadas, estão sintetizados na tabela a seguir.

Indicadores Ergonômicos	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente	Média	DP
Acomodação postural em função do mobiliário.	17,90%	19,30%	27,00%	33,60%	2,20%	4,63	3,04
Acomodação postural em função dos recursos didáticos.	11,90%	20,20%	29,90%	34,80%	3,20%	5,02	2,85
Pausas durante a tarefa.	9,70%	15,60%	30,20%	40,60%	0,40%	5,44	2,84

Tabela 1.1 – Indicadores Ergonômicos do Conforto Postural dos Alunos em Salas de Aula

Diante dos dados acima, observa-se que, durante as aulas, a percepção de conforto postural foi mal avaliada pelos alunos. E que as posturas adotadas podem estar sendo influenciadas pela qualidade do mobiliário e pelo arranjo físico dos recursos didáticos em sala de aula. Observa-se, também, a necessidade de pausas durante a tarefa, que possibilite ao aluno aliviar tensões musculares, o que pode ser auxiliado através da mudança de sala de aula após o término de cada aula.

Quanto ao conforto do assento das carteiras, apenas 15,5% dos alunos avaliaram satisfatoriamente o conforto do assento das carteiras; desses, 13,7% consideram Bom e 1,8%, Excelente. Enquanto que 84,5% consideram que o assento das carteiras é desconfortável; desses, 25,7% consideram Regular; 24,3%, Ruim e 34,4% consideram Péssimo.

Quanto ao conforto do apoio das costas nas carteiras, 16,6% dos alunos avaliaram que o apoio da carteira nas costas proporciona um conforto satisfatório; desses, 14,8% consideram Bom e 1,8%, Excelente. Enquanto que 83,4% consideram que o apoio das carteiras nas costas é desconfortável; desses, 26,0% consideram Regular; 25,2%, Ruim e 32,1% consideram Péssimo.

Quanto à altura do assento, 27,2% dos alunos avaliaram que a altura do assento das carteiras proporciona um conforto satisfatório; desses, 24,6% consideram Bom e 2,6%, Excelente. Enquanto que 72,8% consideram que a altura do assento das carteiras é desconfortável; desses, 31,2% consideram Regular; 19,8%, Ruim e 22,0% consideram Péssimo.

Os resultados dos indicadores ergonômicos, referentes ao Conforto do Mobiliário das salas de aulas pesquisadas, estão sintetizados na tabela abaixo.

Indicadores Ergonômicos	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente	Média	DP
Conforto do assento das carteiras.	34,40%	24,30%	25,70%	13,70%	1,80%	3,02	2,99
Conforto do apoio das costas na carteira.	32,10%	25,20%	26,00%	14,80%	1,80%	3,10	3,00
Altura do assento.	22,00%	19,80%	32,10%	2,60%	2,60%	4,17	3,11
Altura da mesa de tarefa.	19,80%	20,40%	28,00%	28,70%	2,90%	4,42	3,11
Inclinação da superfície da mesa de trabalho.	19,50%	21,80%	26,50%	30,20%	2,20%	4,40	3,12
Espaço para colocação de materiais nas carteiras.	20,90%	26,70%	26,00%	24,80%	1,80%	4,07	3,08
Espaço disponível para acomodação das pernas na carteira.	8,10%	19,60%	28,30%	31,20%	1,40%	4,43	3,09

Tabela 1.2 – Indicadores Ergonômicos do Conforto do Mobiliário das Salas de Aula Pesquisadas

De modo geral, os aspectos ergonômicos da percepção de conforto do mobiliário observado pelos alunos, foram mal avaliados, destacando-se, negativamente, o conforto do assento das carteiras e o conforto do apoio das costas na carteira. As demais variáveis, também, registraram médias abaixo do esperado e estão ligadas aos aspectos antropométricos de um mobiliário ergonomicamente inadequado que pode influenciar na percepção de desconforto e, possivelmente, conduzir a conseqüências musculoesqueléticas dos usuários. O resultado da análise descritiva, referente à percepção de conforto dos aspectos ergonômicos das salas de aulas pesquisadas, está sintetizado no quadro a seguir.

Variáveis	Indicadores Ergonômicos que necessitam maior atenção
POSTURA	Pausas durante a tarefa
MOBILIÁRIO	Ausência de estofamento no assento e no encosto; Ausência de regulagens que respeitem as individualidades antropométricas de seus usuários.

Quadro 1.1 – Resultado da Análise Descritiva referente à percepção de conforto dos Indicadores Ergonômicos do Posto de Atividade Discente

Diante do exposto, podemos concluir que maior atenção deve ser dispensada aos aspectos ergonômicos do posto de atividade discente, e, em especial, para aqueles que, na opinião dos alunos, se destacaram mais negativamente quanto à percepção de conforto, à postura dos discentes que, possivelmente, está sendo influenciada pelo mobiliário, ao arranjo físico dos equipamentos didáticos auxiliares e à ausência de pausas durante a tarefa (mudança de sala após cada aula); e ao mobiliário pela ausência de estofamento e de regulagens antropométricas respeitando a individualidade de cada usuário.

Resultados da análise de clusters referentes à percepção de conforto dos aspectos ergonômicos das salas de aulas pesquisadas.

Variáveis	Clusters	(%)	Média	Indicadores Ergonômicos
POSTURA	2	60,34	Alta	Acomodação postural em função dos recursos didáticos.
MOBILIÁRIO	2	45,17	Baixa	Conforto do assento das carteiras; Conforto do apoio das costas nas carteiras; Altura do assento; e Espaço para colocação de material nas carteiras.

Quadro 1.2 – Resultado da Análise de Clusters referente à percepção de conforto dos Indicadores Ergonômicos do Posto de Atividade Discente

Quanto à acomodação postural em função do mobiliário, destacaram-se, negativamente, o conforto do assento das carteiras; conforto do apoio das carteiras nas costas; altura do assento; espaço nas carteiras para a colocação de material; e a manutenção dos equipamentos didáticos. A análise de dores no corpo sentida pelos alunos pode ser observada na Figura 1.11, que demonstra o percentual de dores percebidas, ocasionalmente, e com frequência pelos alunos pesquisados. Pode-se observar que as dores sentidas concentram-se na região da nuca, costas ombros e lombar.

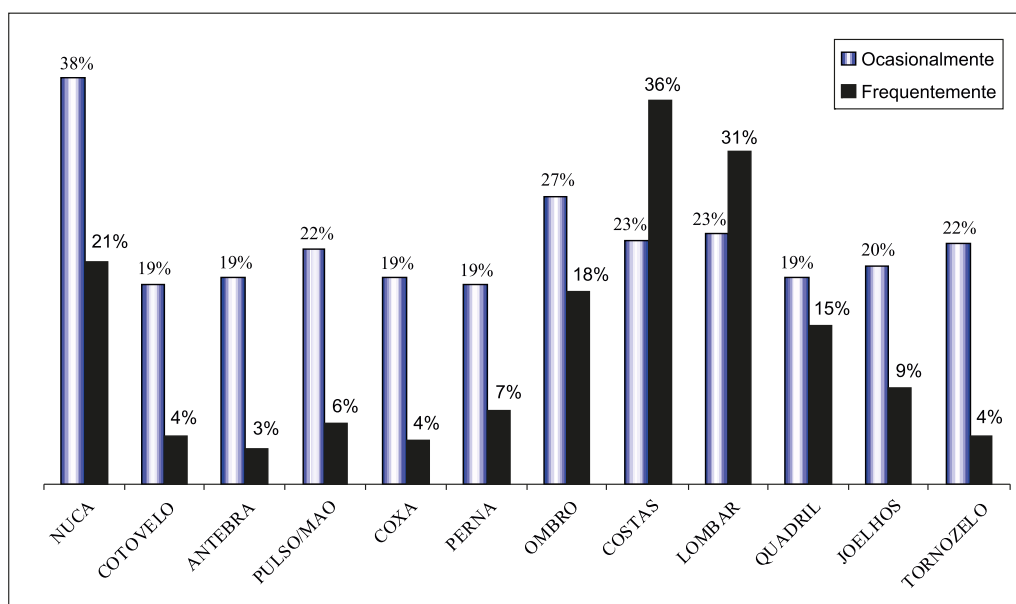


Figura 1.11 – Resultado percentual das dores no corpo sentida pelos alunos

Através do resultado do Teste Qui-quadrado, para indicar quais variáveis são importantes na associação (ou seja, $p \leq 0,0500$), utilizou-se as variáveis categóricas: Dor nas partes do corpo; Trabalho; Horas de Trabalho; Posição que Trabalha. E as variáveis não categóricas: Postura e Mobiliário foram encontrados os seguintes resultados:

Variáveis	Trabalha		Horas de Trabalho		Posição de Trabalho		Posição que senta		Postura		Mobiliário	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Nuca	0,4172	285	0,2885	233	0,3228	230	0,7182	203	0,1733	290	0,0006	290
Cotovelo	0,0499	285	0,2927	233	0,7845	230	0,1665	203	0,1219	290	0,0593	290
Antebraço	0,0570	285	0,7079	233	0,2964	230	0,2111	203	0,1669	290	0,3698	290
Pulso	0,0407	285	0,3101	233	0,0057	230	0,9183	203	0,2993	290	0,2460	290
Coxa	0,0970	285	0,7718	233	0,1943	230	0,4397	203	0,1537	290	0,3605	290
Perna	0,0188	285	0,2639	233	0,0799	230	0,1787	203	0,0668	290	0,0404	290
Ombro	0,0282	285	0,3981	233	0,7922	230	0,7989	203	0,0026	290	0,0016	290
Costa	0,0181	285	0,0996	233	0,9916	230	0,1551	203	0,3820	290	0,0492	290
R Lombar	0,0102	285	0,2700	233	0,3354	230	0,0452	203	0,0002	290	0,0000	290
Quadril	0,0836	285	0,0161	233	0,9535	230	0,1986	203	0,0065	290	0,0105	290
Joelho	0,5476	285	0,0446	233	0,9613	230	0,2324	203	0,0969	290	0,0487	290
Tornozelo	0,6072	285	0,4153	233	0,7517	230	0,8418	203	0,5754	290	0,3163	290

Tabela 1.3 – Resultado do Teste Qui-quadrado para verificação da associação entre clusters e algumas variáveis categóricas e não categóricas

De acordo com os resultados mostrados na Tabela 1.3, observa-se que existe associação ($p \leq 0,05$) entre os clusters formados por dores no cotovelo, pulso, perna, ombro, costa e região lombar, em relação às variáveis categóricas de quem trabalha, existe associação entre os clusters formados por dores no quadril e joelho, em relação às variáveis categóricas de horas trabalhadas; existe associação entre os clusters formados por dores no pulso, em relação às variáveis categóricas da posição que se trabalha; existe associação entre os clusters formados por dores na região lombar e as variáveis categóricas da posição que o aluno senta na cadeira quando está cansado. Nesta mesma tabela, observa-se que existe associação entre os clusters formados por dores no ombro, região lombar e quadril em relação às variáveis não categóricas da postura do aluno em sala de aula; e que, ainda existe associação entre os clusters formados por dores na nuca, perna, ombro, costas, região

lombar, quadril e joelho em relação às variáveis não categóricas do mobiliário das salas de aula.

Quanto à postura adotada pelos alunos em salas de aula, observa-se através das fotografias 1, 2, 3 e 4, que existe uma percepção de desconforto em face da acomodação postural em função do mobiliário e da localização física dos equipamentos didáticos.

Com relação ao mobiliário, o conforto do assento das cadeiras, o apoio nas costas, a altura do assento e a ausência de dispositivos de regulagens antropométricas contribuíram de forma significativa para a sensação de desconforto muscular que provoca dores em diversas partes do corpo. Em relação aos equipamentos didáticos, observou-se que o layout e a localização dos equipamentos didáticos auxiliares em sala de aula influenciam na percepção de conforto dos alunos; o quadro não permite regulagem ideal para a altura de cada professor, fazendo com que alguns escrevam muito acima e outros muito abaixo da linha dos ombros, afetando a sua postura e a postura dos alunos que é dificultada pela visibilidade para observar o que foi escrito.

POSTURA

57



Foto 1 – Aluno em postura sentada em apoio ísquio-sacral, provocada pelo desconforto de um mobiliário inadequado (tronco apoiado no encosto da cadeira, pelve em retroversão, lordose lombar retificada e cifose dorsal exagerada).



Foto 2 – Os alunos que sentam nas cadeiras laterais das salas de aula ficam mal posicionados em relação à tarefa proposta pela atividade (lousa, professor e recursos didáticos).



Foto 3 – O mobiliário das salas de aula pesquisada, (não permitem regulagens dimensionais e não possuem estofamentos). A localização dos equipamentos de ar condicionado não é ideal para a circulação do ar e do perfume acústico. As luminárias estão distribuídas paralelamente à lousa e sobre as cadeiras, provocando sombras, reflexos e incidência direta de luz sobre os olhos.



Foto 4 – A posição fixa da lousa não permite regulagens antropométricas para os professores, que são obrigados a escrever acima ou abaixo da linha dos ombros, dificultando a visibilidade dos alunos em relação à tarefa.

5. Conclusão

O presente estudo contribuiu para a qualidade do serviço prestado por IES, especificamente na rede privada, por ter averiguado a importância das condicionantes ergonômicas da postura no posto de atividade discente e sua influência na percepção de conforto percebido pelos seus usuários.

Os resultados sugerem uma associação entre dores no cotovelo, pulso, perna, ombro, costa e região lombar, em alunos que trabalham; dores no quadril e joelho, em relação à quantidade de horas trabalhadas; dores no pulso, em relação à posição que se trabalha; dores na região lombar e a posição que o aluno senta na cadeira da sala de aula; dores no ombro, região lombar e quadril em relação às posturas adotadas pelos alunos, e dores na nuca, perna, ombro, costas, região lombar, quadril e joelho em relação ao mobiliário das salas de aula.



Notas

- 1 Postura. É a posição otimizada, mantida com característica automática e espontânea, de um organismo em perfeita harmonia com a força gravitacional e predisposto a passar do estado de repouso ao estado de movimento. Tribastone (2001).
- 2 NR 17 – ERGONOMIA (117.000-7). Norma Regulamentadora de ergonomia estabelece parâmetros que possibilitam a adaptação das condições ambientais de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores e à natureza do trabalho a ser executado, buscando proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho, incluindo aspectos relacionados ao mobiliário, equipamentos e condições ambientais do posto de trabalho bem como a própria organização do trabalho.
- 3 Tuberosidade isquiática. Junta que requer pouca mobilidade, capaz de absorver as forças de tração, gravidade e cargas envolvidas na transmissão do peso do corpo na posição sentada, em virtude da elasticidade de seus tecidos colágenos e cartilaginosos. Dangelo e Fattini (1998, p.627-628).
- 4 Ísquio-sacral. Articulação que auxiliam as tuberosidades isquiáticas a suportar o peso do corpo na posição sentada, que é transmitido pela coluna vertebral através da pélvis. Dangelo e Fattini (1998, p.627-628).
- 5 Retroversão. Inclinação de um órgão para trás. Ferreira (1986, p.1504).
- 6 Espondilolistese. Inflamação vertebral. Fernandes (1975, p.437).

Referências

ABID, Stravros Wrobel. **A transdisciplinaridade na construção da relação complexa entre pedagogia e mobiliário no NDI**. 2001. 153 f. Dissertação. (Mestrado em Ergonomia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ALMEIDA, Marília Mendes; ARRUDA, Marília da Costa. **Avaliação das condições físicas do pavilhão João Calmon**. Brasília DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2002. Disponível em: <www.unb.br/ip/lpa/pdf/tapa2002APA_PJC.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2005. (Série: Textos de Alunos da Disciplina Psicologia Ambiental).

AÑEZ, Ciro Romelio Rodriguez. Antropometria na ergonomia. **Revista Brasileira de Cineantropologia e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 102-108, 2001.

ARRUDA, Marília da Costa; ALMEIDA, Marília Mendes;. **Avaliação das condições físicas do pavilhão João Calmon**. Brasília DF: UnB. Laboratório de Psicologia Ambiental, 2002. Disponível em: <www.unb.br/ip/lpa/pdf/tapa2002APA_PJC.pdf>. Acesso em: 23 ago 2005. (Série: Textos de Alunos da Disciplina Psicologia Ambiental).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, ABNT; NBR 14006. **Requisitos para móveis escolares** – assentos e mesas para instituições educacionais. Rio de Janeiro, 1991.

BONNEY, R. A.; CORLETT, E. N. Head posture and loading of the cervical spine. **Revista Applied Ergonomics**, University of Nottingham, v. 33, n. 5, p. 415-417, set. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 177 de 17 de novembro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

DÂNGELO, José Geraldo; FATTINI, Américo Carlos. **Anatomia humana sistêmica e segmentar para estudantes de medicina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1998.

DUL, Jan.; WEERDMEESTER, Bernard. **Ergonomia prática**. Tradução Itiro Iida. São Paulo: Edgard Blucherd, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/J.E.M.M., 1986.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Uma avaliação ergonômica das carteiras escolares do CEFET-RN voltadas à terceira idade**. 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IIDA, Itiro. **Ergonomia; projeto e produção**. São Paulo: Edgar Blucher, 2003.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. Geneva, ISO 9920; ergonomics estimation of the thermal insulation and evaporative resistance of a clothing ensemble. 1995.

_____. Geneva, ISO 7730; moderate thermal environments-determination of the PMV and PPD indices and specification of the conditions for thermal comfort. 1994.

KAPANDJI, I. A. **Fisiologia articular: esquemas comentados de mecânica humana**. São Paulo: Manole, 1980. (v. 3).

LEÃO, Rosemary Dutr; PERES, Claudio Cezar. **Noções sobre DORT, lombalgia, fadiga, antropometria, biomecânica e concepção do posto de trabalho**. DRTE/SC – DRTE/RS. 2002.

LIMA, Valquíria de. **Ginástica laboral: atividade física no ambiente de trabalho**. São Paulo: Phorte, 2003.



LOFF, Paula. **A importância de estar bem sentado**. Disponível em: <http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich=ESP_20001030_55&Autor>. Acesso em: 27 set. 2004.

MARTINS, Caroline de Oliveira. **Ginástica laboral no escritório**. Jundiaí (SP): Fontoura, 2001.

MURPHY, Sam Peter Buckle; STUBBS, David. Classroom posture and self-reported back and neck pain in schoolchildren. **Revista Applied Ergonomics**, University of Surrey, v. 35, n. 2, p. 113-120, mar. 2004.

NBR 14006. **Requisitos para móveis escolares** – assentos e mesas para instituições educacionais. Rio de Janeiro, 1991.

NBR 14007. **Recomendações ergonômicas (postura) e antropométricas (dimensões)**. Rio de Janeiro, 1991.

NR 17 – Normas Regulamentadoras de Saúde e Segurança do Trabalho. Ministério do Trabalho. Portaria Sit nº 08 de 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 abr. 2007

PAGE, Álvaro; VERGARA, Margarita. Relationship between comfort and back posture and mobility in sitting-posture. **Applied Ergonomics**, Universitat Jaume I, Castellón, Spain, Instituto de Biomecánica de Valencia, v. 33, n. 1, p. 1-8, jan. 2001.

PANAGIOTOPOULOU, Georgia. Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school. **Revista Applied Ergonomics**, University de Thessaloniki, Grécia, v. 34, n. 5, p. 121-128, set. 2004.

TAVARES, Cláudia Régia Gomes. **A ergonomia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**: uma análise das salas de aula do CEFET/RN. 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

THOMAS, Jerry R.; NELSON Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução Ricardo Petersen. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIBASTONE, Francesco. **Tratado de exercícios corretivos aplicados à reeducação motora postural**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2001.

VERGARA, Margarita; PAGE, Álvaro. Relationship between comfort and back posture and mobility in sitting-posture. **Applied Ergonomics**, Universitat Jaume I, Castellón, Spain, Instituto de Biomecánica de Valencia, v. 33, n. 1, p. 1-8, jan. 2001.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho**: ergonomia: método & técnica. Tradução Maria Gomide Veza. São Paulo: FTD/Oboré, 1987.

Prof. Ms Valdemir Galvão de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção | UFRN
E-mail | professorvaldemir@hotmail.com

Prof. Ms Varélio Gomes dos Santos
Faculdade de Natal | FAL
Programa de Pós-Graduação em Economia Regional | UFRN
E-mail | varelio@falnatal.com.br

Verônica Galvão de Carvalho
Graduanda da Universidade do Estado da Paraíba | UEPB
Programa de Iniciação Científica | UEPB
E-mail | nikka_galvao@hotmail.com

Recebido 30 set. 2008

Aceito 11 nov. 2008



Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Students' accessibility and participation with physical disabilities at Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Edja Renata Marques de Oliveira
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente estudo analisa as condições de acessibilidade e de participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Teve como embasamento o princípio da inclusão, que afirma o direito de todos à educação. Foi realizado um estudo descritivo, sendo a coleta de informações realizada através de questionários enviados aos coordenadores dos cursos e através de entrevista em grupo focal com seis estudantes. Os dados foram analisados com base em dois temas: acessibilidade e participação do aluno com deficiência física e o envolvimento da UFRN diante o processo de inclusão. A partir dos resultados foi possível identificar que os alunos com deficiência se sentem incluídos, porém, consideram que a instituição não possui uma política inclusiva consistente e uma acessibilidade física adequada, restringindo o direito de ir e vir e, conseqüentemente sua participação nas atividades promovidas pela universidade.

Palavras-Chave: Deficiência física. Ensino superior. Inclusão educacional.

Abstract

This study examines the students' accessibility and participation conditions with physical disabilities in Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). It has had as foundation the principle of inclusion, which affirms everyone's right to education. A descriptive study was conducted, and the collection of information carried out through questionnaires sent to the coordinators of the courses, as well as a focus group interview with six students. Data were analyzed based on two issues: students' accessibility and participation with physical disabilities and the involvement of UFRN in face of the inclusion process. From the results could be identified that students with disabilities feel included, however, it has been considered that the institution does not have a consistent inclusive policy and an adequate physical accessibility approach, restricting the right of coming and going, and consequently their participation in the activities promoted by University.

Keywords: Physical disabilities. Higher education. Education inclusion.

1. Introdução

Desde a década de 90, o Brasil avança para consolidar o processo de educação inclusiva no país seguindo uma tendência mundial, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien (Tailândia), em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, desenvolvida em Salamanca (Espanha), em 1994, na qual foi reafirmado o compromisso para com a Educação para Todos, visto a urgência em promover a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1994).

É nessa perspectiva mundial que o Brasil se insere para promover o ensino inclusivo em todos os níveis de educação. No Ensino Superior, a partir do final da década de 90 e início do Século XXI observam-se importantes iniciativas para a equiparação de oportunidades tais como: o Aviso Circular nº. 277/96 que orienta as instituições de Ensino Superior (IES) quanto ao processo de acesso e permanência do “educando portador de deficiência” e recomenda ajustes operacionais no ato da inscrição e da realização das provas (BRASIL, 1996); a Portaria nº. 1679/99, que em seu Artigo 1º, determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de IES, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas com de necessidades especiais (BRASIL, 1999); a Portaria nº. 3.284/03, que dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na Educação Superior e reitera, de forma ainda mais específica, as condições para que as IES sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade (BRASIL, 2003) e o Decreto Presidencial nº. 5296/04, denominado de Lei da Acessibilidade, regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2004).

Embora se observe iniciativas jurídicas que promovam o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, essas iniciativas não retratam as melhorias significativas no ingresso e permanência de estudantes nas universidades (MAZONNI, 2003). Para se ter uma idéia, o Censo da Educação Especial na Educação Superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de



alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. No entanto, isso representa uma parcela mínima de estudantes com deficiência no Ensino Superior diante da quantidade de estudantes sem deficiência que ingressam nas universidades em nosso país.

Segundo Sasaki (2001), as pessoas com deficiência que buscam uma vaga no Ensino Superior enfrentam diversos desafios, desde realização das provas do vestibular, a condições de barreiras atitudinais e arquitetônicas dentro das instituições. Para Pereira,

Não é admissível que os alunos com deficiências tenham que enfrentar cotidianamente os obstáculos usualmente vivenciados nos espaços das universidades, bem como as burocracias inconvenientemente estabelecidas, interferindo muitas vezes no processo de inclusão desse aluno. (PEREIRA, 2006, p. 3).

Mazzoni (2003) complementa que é necessário observar as condições de participação das pessoas com deficiência nas atividades de seu grupo social, nas quais são resultantes das políticas e práticas sociais determinadas, podendo também interferir na inclusão.

Neste trabalho, adotamos o conceito de participação defendido por Bordenave (1994, p. 23) o qual a conceitua como “[...] a intervenção ativa na construção de uma sociedade, e é realizado através de tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis não considerando o quanto se toma parte, mas como se toma parte”.

Referindo-se as preocupações dos autores, com as questões relativas às dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência nas universidades, esse trabalho visa conhecer a realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir da visão dos estudantes com deficiência física que estudam na instituição. Isto posto, por acreditar que esses alunos se constituem nas pessoas mais indicadas a falar da inclusão na universidade, entendendo-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (PACHECO e COSTAS, 2006).

Com isso, a pesquisa teve como objetivos: verificar como os estudantes com deficiência física percebem a condição de acessibilidade e participação

na universidade e o envolvimento dessa instituição frente à questão do acesso e permanência desse alunado em seu espaço universitário.

2. Método

2.1 Participantes

Dos 14 (quatorze) estudantes mapeados com deficiência física na UFRN, foram selecionados apenas 6 (seis) que utilizavam recursos de auxílio à mobilidade, considerando que eles poderiam expressar a real dificuldade quanto à acessibilidade e participação no âmbito da UFRN. Quanto às características do grupo, 3 (três) eram do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino, cuja idade variou entre 20 a 48 anos. Desse universo, 5 (cinco) estavam matriculados nos cursos de graduação (três no início do curso e dois finalizando o curso) e apenas 1 (um) na pós-graduação (no meio do mestrado). Quanto ao tipo de auxílio à mobilidade 2 (dois) utilizavam cadeira de rodas (sendo uma motorizada), 3 (três) faziam uso de muletas (dois do tipo axilar e uma do tipo canadense) e um utilizava auxílio por meio de apoio humano. Visando uma melhor sistematização e visualização dos dados referentes aos participantes estes são apresentados no Quadro 1 a seguir.

2.2 Técnicas/Instrumentos

A coleta de dados recorreu a duas técnicas: questionários enviados aos coordenadores dos cursos da graduação e pós-graduação e entrevista em grupo focal com os estudantes com deficiência física selecionados.

O questionário entregue aos coordenadores de curso de graduação e pós-graduação contemplou perguntas abertas, tendo como objetivo fazer um levantamento e caracterização acerca do perfil, necessidades educacionais e dos meios de acessibilidade dos estudantes com deficiência física no âmbito da UFRN.

Por sua vez, a técnica de entrevista em grupo focal permitiu o contato direto com os estudantes, em atendimento ao enfoque pretendido. Como instrumento foi elaborado um roteiro com 12 itens definidos com a finalidade



Participantes	Sexo	Idade	Tipo de auxílio à mobilidade	Nível	Momento do curso
P1	Masculino	21 anos	Cadeira de rodas motorizada	Graduação	Finalizando 10º período
P2	Masculino	48 anos	Muletas axilares	Graduação	Finalizando 10º período
P3	Feminino	29 anos	Apoio humano	Graduação	Início 3º período
P4	Feminino	20 anos	Cadeira de rodas	Graduação	Início 3º período
P5	Masculino	20 anos	Muletas canadenses	Graduação	Início 3º período
P6	Feminino	26 anos	Muletas axilares	Pós-Graduação Mestrado	Meio 2º Semestre

Quadro 1 – Características dos estudantes com deficiência física da UFRN, matriculados no ano de 2008

de captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos e percepções dos estudantes com relação ao processo de inclusão universitária, enfatizando aspectos relativos à acessibilidade, participação dos estudantes e o envolvimento da instituição nesse processo.

De acordo com Gatti,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, suas práticas cotidianas, ações e reações a fato e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

2.3 Procedimentos

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo recebido parecer favorável por meio do CAE: 0156.0.051.000-07.

Em seguida a aprovação do comitê de ética, a construção dos dados foi realizada em duas etapas, no período de novembro de 2007 a maio de 2008. Na primeira etapa foi realizado o envio dos questionários aos coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação, cujas informações coletadas permitiram identificar os alunos com deficiência física. Posteriormente, na segunda etapa, foram realizadas duas entrevistas em grupo focal, em dias distintos, devido a problemas de saúde de dois participantes, sendo o primeiro grupo formado por quatro estudantes e o segundo por dois estudantes.

As entrevistas tiveram duração média de uma hora e meia e foram realizadas em uma sala de aula do Centro de Ciências Sociais Aplicada da UFRN previamente marcada pelo coordenador da pesquisa. As discussões nos grupos focais foram conduzidas e facilitadas pela pesquisadora após explicar aos estudantes o objetivo do estudo e solicitar a permissão para a gravação das entrevistas.

As informações dos grupos focais foram transcritas na íntegra levando-se em consideração os seguintes critérios: 1) as pausas curtas foram indicadas por vírgulas; 2) as pausas longas com reticências; 3) sinais de pontuação para entoações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final; 4) aspas em relatos de caso; 5) supressões de falas foram indicadas com colchetes e reticências [...]. (MONTEIRO e MANZINI, 2008).

Uma vez transcritas as falas, estas foram organizadas com vistas à análise e tratamento das informações.

2.4 Tratamento das Informações

O tratamento das informações foi realizado utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2000) apoiado pela técnica de análise temática.

Para Bardin (2000), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos



se pretende causar por meio delas). Segundo a autora a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência. Para Minayo (2000) a grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, em sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

Análise temática ou categorial compreende o tipo de técnica mais utilizado pela análise de conteúdo. Consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos (MINAYO, 2000). Essas operações visam descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis, e não com sua dinâmica e organização.

O desenvolvimento do tratamento dos dados foi realizado em duas etapas. Primeiramente as informações foram lidas repetidamente como sugere Bardim (2000) e posteriormente, baseado nas proposições foram organizadas em dois eixos temáticos para a apresentação dos resultados e discussão.

Para ilustrar os diversos argumentos utilizados nos próximos itens desse artigo, serão utilizados extratos do discurso dos participantes, os quais foram identificados pelos nomes fictícios: Paulo (participante 1); Pedro (participante 2); Luzia (participante 3); Maria (participante 4); José (Participante 5) e Fátima (participante 6).

3. Resultados e discussão

3.1 Acessibilidade e participação do aluno com deficiência física na UFRN

Inicialmente, os estudantes ao falarem sobre acessibilidade deram ênfase à acessibilidade física, influenciado pela própria condição de mobilidade reduzida.



[...] acessibilidade é ter acesso, ou seja, é você ter condições de trânsito livre em todos os espaços, sem barreiras, sem impedimentos, essas coisas. (JOSÉ, 2008).

Eu acho que é mais pelo lado que ele tá dizendo, é ter liberdade de ir e vir. (FÁTIMA, 2008).

Esse conceito inicialmente presente nas falas dos estudantes está em concordância com o conceito de acessibilidade física ou arquitetônica, o qual enfatiza a eliminação de barreiras físicas que se constituem em obstáculos frente à utilização do ambiente. (QUALHARINI; ANJOS, 1997).

Porém, para que se possa compreender as barreiras da acessibilidade faz-se necessário entendê-la para além das barreiras arquitetônicas. Segundo Loch (2000), as barreiras da acessibilidade podem ser divididas em: arquitetônicas e urbanísticas (físicas); nos transportes; na comunicação, nas informações e nas atitudes.

Apesar dar ênfase no primeiro momento à acessibilidade física, os estudantes conseguiram perceber a acessibilidade no sentido mais amplo quando expressaram:

Quantas pessoas com deficiência não saem de casa, porque não tem o acesso a informação, tantas pessoas prejudicadas em casa, porque elas não sabem que podem ter um acesso universitário. (PAULO, 2008).

[...] é ter liberdade de ir e vir, de ter informações, eu acho que é uma coisa, como é que eu digo... a acessibilidade é você conseguir chegar e que cheguem também a você. (FÁTIMA, 2008).

Essa percepção de acessibilidade vem comprovar o que Sasaki afirma: "A acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico." (SASSAKI, 2004, p. 1). Nesse sentido, o autor aponta seis modalidades de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Com relação à acessibilidade atitudinal os estudantes apontaram não encontrar dificuldades no ambiente da universidade, pois entendem que esse tipo de acessibilidade está relacionado não com o preconceito das pessoas,



mas sim com a falta de informação que elas tem de como lidar com as pessoas com deficiência e com relação a própria vontade das pessoas com deficiência em querer ser incluídas, como é expressado:

Às vezes as pessoas não se aproximam, não é nem por questão de preconceito, é da questão de não saber como lidar. (PAULO, 2008).

Depende da pessoa com deficiência, querer se isolar, ou querer se incluir. (MARIA, 2008).

Ao final da discussão sobre o entendimento a respeito do conceito de acessibilidade, os estudantes lembraram a questão da acessibilidade nos transportes, referindo que no ambiente da UFRN não existe nenhuma adaptação nos ônibus ou no acesso as paradas para pessoas com deficiência. Um ponto que foi lembrado pelos estudantes foi à questão da gratuidade ao transporte para pessoas com deficiência, sendo todos a favor, sendo este um dos direitos garantido por lei, no entanto, destacaram que para muitas pessoas esse direito não garante o acesso pleno, por causa da ausência de adaptações no sistema de transporte (estações de embarque/desembarque, veículo).

Eu acho inútil, porque a gente não consegue pegar o ônibus. Agora no nosso caso que a gente tem mãe e pai para vim pegar, mas realmente quem precisa dá um jeito de usar, para mim seria inútil, mas para quem realmente precisa seria uma boa. (FÁTIMA, 2008).

Além da garantia de direitos como a gratuidade, é preciso que se observe a qualidade do serviço oferecido. Assim, a Lei federal 8.899 de junho de 1994, estabelece passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual, como um meio para promover a inclusão social, porém esse direito, muitas vezes é dificultado para ser efetivado, devido à excessiva burocracia para solicitação da carteira de gratuidade. (OLIVEIRA, 2004).

Também é importante que se compreenda que acessibilidade ao transporte vai além da adaptação do veículo, pois envolve investimentos e adaptações no entorno das instituições educacionais, no acesso aos pontos de parada, nos terminais. Segundo os dados da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora Deficiência (CORDE), até o ano de 2010

deverão ocorrer, no Brasil, adaptação de 150 terminais de integração de transportes urbanos, 101 estações metroferroviárias, os entornos e as ligações a pontos de parada de 6.500 escolas. Essas ações estão ocorrendo sob orientação do Ministério das Cidades e ocorrerão inicialmente nos municípios com mais de 60 mil habitantes.

Tais iniciativas atendem às indicações da Associação Brasileira de normas e técnica (ABNT), que conceitua acessibilidade como a “[...] possibilidade e a condição de utilizar, com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos.” (ABNT, 2004, p. 60).

Duarte e Cohen (2003) enfatizam a importância do espaço construído não ser um conjunto de medidas que favoreçam apenas as pessoas com deficiência, pois essa atitude poderia aumentar a exclusão espacial e a segregação destes grupos, mas sim, medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial.

Assim, entendendo que a acessibilidade interfere no processo de formação acadêmica das pessoas com deficiência, o governo brasileiro vem desenvolvendo ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência física nas universidades. Um exemplo desse envolvimento foi a criação do decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, em caso de não cumprimento da lei em seu artigo 3º são previstas sanções administrativas, cíveis e penais cabíveis. Existe também a preocupação em fornecer condições de igualdade para o ingresso desses estudantes, exigindo que as instituições de ensino superior ofereçam adaptação das provas seletivas do vestibular, como prova em braile, ampliação do tempo de realização de provas, condições de acesso e mobiliário adequados.

Apesar de compreender que para se efetivar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na universidade, seja necessária a adequação de todas as modalidades da acessibilidade, nessa pesquisa foi priorizada a questão da acessibilidade física, pelo fato dos estudantes abordarem como o principal fator para uma permanência universitária com qualidade e por estar de acordo com o estudo de Santos (2004), o qual afirma que as barreiras físicas, são as que mais prejudicam o cotidiano das pessoas com deficiência. Sendo assim os estudantes foram questionados a relatarem os locais mais acessíveis dentro da universidade.



Inicialmente todos os estudantes apresentaram dificuldades em sinalizar tais locais, após alguns minutos eles situaram que o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e o Centro de Ciências Sociais aplicadas (CCSA) são os mais acessíveis. Mesmo assim, todos relataram problemas com relação à acessibilidade nesses locais. É importante ressaltar nesse item que os alunos que utilizavam cadeiras de rodas tiveram maiores dificuldades em apontar esses locais, pois para os estudantes que usavam muletas ou outros dispositivos de auxílio a mobilidade, algumas barreiras arquitetônicas não são tão decisivas como são para os cadeirantes. Como afirma alguns estudantes:

No CCHLA, tem uns corredores com degraus, mas considero acessível, uma ou outra barreira, apesar de que poderia ser mais acessível. (JOSÉ, 2008).

Tudo poderia ser mais adaptado. Eu vou mais ao CCSA e CCHLA. Nesses dois setores a gente vê que tem muita rampa, mas em alguns momentos a gente tem que ir para uma sala que não tem uma rampa, que tem um batente numa porta, eu sei que consigo subir, mas tem gente que não consegue né, porque até são degraus bem altos, que inclusive as vezes até eu preciso de ajuda, mas tento subir só. É uma ou outra sala assim nesses setores. (FATIMA, 2008).

73

A visão desses acadêmicos a respeito dos locais mais acessíveis ficou restrita aos setores de aula que eles estudavam, mostrando no geral que eles freqüentavam ou participavam pouco das atividades oferecidas fora dos seus departamentos. Essa realidade pode ser observada quando José (2008) em sua fala situa “eu transito pouco, os locais que freqüento são CCHLA e a biblioteca”.

Percebendo que os locais que os acadêmicos se referiram não eram de uso comum a todos os participantes, eles foram questionados a respeito da acessibilidade física do Restaurante Universitário e do Centro de Convivência, para saber se a ausência desses locais em seus relatos ocorreu por não acharem acessíveis ou por não freqüentarem esses ambientes.

Com relação ao restaurante universitário os estudantes participantes da pesquisa nunca freqüentaram, por considerar distante dos setores de aula, não tendo assim, condições de acesso.



Eu até precisaria, pois tem dias que eu passo de manhã e de tarde, mas eu nunca fui por causa do acesso. (LUZIA, 2008).

Eu acho que a gente não vai pela questão do acesso. (MARIA, 2008).

No que diz respeito ao Centro de Convivência eles relataram frequentar apenas quando é extremamente necessário, também se referindo às dificuldades de acesso.

[...] não, vez ou outra eu vou, porque tem um show ou coisa assim, mas para ir mesmo nunca fui assim, é longe para eu ir. (JOSÉ, 2008).

Eu vou quando preciso resolver alguma coisa ou quando vou à cooperativa, vou andando com as minhas perninhas, embora que quando chegue lá, chegue cansada aí as vezes deixo de ir e digo quando mamãe passar aqui eu aproveito e vou com ela de carro. (FÁTIMA, 2008).

74 Após conhecer a visão dos estudantes com relação aos locais mais acessíveis, eles foram questionados a respeito dos ambientes menos acessíveis. Nesse aspecto todos os estudantes responderam que a Biblioteca Central Zila Mamede e a Reitoria não têm as mínimas condições de acesso às pessoas com deficiência física, pois não apresentam rampas ou elevadores que permitam o livre acesso aos diversos pavimentos. Não existem adaptações nos banheiros. Os bebedouros, telefones públicos e as estantes de livros nas bibliotecas estão em alturas que para alguns estudantes em cadeiras de rodas não permite o acesso, apesar de já existir algumas estantes próprias para cadeirantes apenas no térreo, na Biblioteca Central Zila Mamede, como é expresso a seguir pelos alunos:

O menos acessível seria a reitoria e a biblioteca. (PAULO; PEDRO; LUZIA, 2008).

A reitoria, eu digo aí não, eu não quero ir para reitoria. Na Reitoria é complicado, na biblioteca também. (FÁTIMA, 2008).

Vale salientar que a realidade retratada pelos estudantes em relação Biblioteca Central Zila Mamede vem sendo modificada a partir da colocação



de uma plataforma vertical que se encontra em processo de finalização, bem como as adaptações dos banheiros, modificações que procuram garantir o estabelecido na Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e nos Decretos Presidenciais nº 5.296 de 2004 e o de nº 5.626 de 2005. Por sua vez o Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853, afirma:

As bibliotecas, os museus, os locais de reuniões, conferências, aulas e outros ambientes de natureza similar disporão de espaços reservados para pessoa que utilize cadeira de rodas e de lugares específicos para pessoa portadora de deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com as normas técnicas da ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação. (DECRETO Nº 3.298 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999, p. 1).

Segundo Mazzoni (2001) a acessibilidade nas bibliotecas universitárias é importante para o processo de inclusão, pois são espaços de produção e disseminação do conhecimento. De maneira geral “[...] as universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento além de convívio social.” (CASTANHO e FREITAS, 2005, p. 2). Logo, é essencial para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Desse modo, cabe a sociedade eliminar todas as barreiras físicas, pragmáticas e de atitudes para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos lugares, serviços e a bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional com autonomia e independência. (VERISSIMO, 2001). Sendo assim, após observar questões relativas a acessibilidade física, os estudantes foram abordados sobre pontos referentes a participação na universidade, buscando-se entender como está ocorrendo a inclusão desses estudantes no contexto da UFRN.

Inicialmente foi solicitado aos estudantes o entendimento em torno do conceito de participação. Percebemos que eles tiveram dificuldade em abordar esse conceito, porém concordaram de uma maneira geral que participação significa poder interferir nas tomadas de decisões, serem ativo nas atividades, enfim, é ter cidadania. Como pode ser observado:

[...] a participação no âmbito da universidade é a pessoa interagir e está integrada nas aulas, nas atividades, nos congressos, nas



festas, com os colegas, em todos os momentos mostrando sempre suas próprias opiniões. (JOSÉ, 2008).

[...] é você poder exercer sua cidadania, é poder participar nas tomadas de decisão, seja você deficiente ou não. É você ser consultado quando forem fazer uma obra de adaptação. (PAULO, 2008).

Compreendendo o conceito de cidadania como a oportunidade de ter o direito a vida, a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei, é importante observar aspectos relacionados a participação na sociedade, como o direito à educação, ao trabalho, à saúde e ao lazer. (PINSKY; PINSKY, 2003).

Sendo assim ser cidadão, não é apenas ter direitos garantidos por leis, mas é importante que esses direitos sejam retratados em ações que favorecem e beneficie a participação com autonomia e independência de todos, independente de suas condições pessoais.

Segundo a Organização Mundial de Saúde participação é "o envolvimento individual em uma situação da vida e representa a perspectiva social da funcionalidade". (OMS, 2003, p.187). Para Bordenave, participação é: "O caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas." (BORDENAVE, 1994, p. 16).

Os estudantes também foram solicitados a falar sobre o que seria participação no âmbito da universidade. E todos os estudantes tiveram facilidade de expressar o entendimento acerca dessa questão, como pode ser observado nas falas destes:

É ser cidadão dentro na universidade, é você ser consultado quando forem fazer uma obra de adaptação, é você mostrar suas idéias. (PAULO, 2008).

Eu acho que dentro da sala de aula é você ter integração com seus colegas, professores, é participar, é mostrar suas idéias, mas eu acho que existe outras situações na universidade, por exemplo, os congressos que tem, que são propostas que os alunos devem participar, pois a gente tem essa oportunidade de participação. (FÁTIMA, 2008).



Na universidade é você se interar das aulas, interagir nas atividades, enfim, interagir com os colegas. (JOSÉ, 2008).

É oportuno ressaltar que, os estudantes relataram dentro do conceito de participação a idéia de ser consultado e de ter espaço para mostrar suas idéias. Isto esta de acordo com a Declaração de Cuenca (1981), a qual enfatiza que para as pessoas com deficiência terem participação é necessário estarem inseridas nos processos de tomadas de decisões ao seu respeito, prática que na realidade não ocorre, pois muitas vezes é negado esse direito as pessoas com deficiência. (UNESCO, 1981).

Ao ser observado o entendimento dos estudantes sobre a participação dentro da universidade, eles foram estimulados a falar sobre como eles participavam, nos diversos espaços da universidade. Evidenciou-se que os estudantes, participavam de algumas atividades como congressos, bases de pesquisa e eventos, porém eles afirmaram encontrar limitações para realizar algumas atividades devido a dificuldades pessoais e dificuldades impostas pela UFRN.

As dificuldades pessoais são as relativas a falta de tempo e a falta de interesse próprio como relataram os estudantes.

No meu caso não é pela política, mas sim por falta de tempo mesmo. (MARIA, 2008).

Eu as vezes esqueço, eu acho que é falta de interesse. (JOSÉ, 2008).

Para outros estudantes as dificuldades são referentes a problemas associados a própria universidade, como por exemplo, as barreiras arquitetônicas, a distância entre os setores, a falta de transporte adaptado no campus. Essa realidade pode ser evidenciada nas falas dos estudantes.

[...] se a gente está CCHLA e tem um evento no Departamento de Artes é muito longe para a gente ir. Para a gente que é cadeirante, para ir de um setor para outro muitas vezes a gente compete com os carros, pois não tem uma calçada própria, e se você quiser passar de uma calçada para outra não tem rampa. (MARIA, 2008).

Eu tive, problemas, por exemplo, perdi muitas disciplinas complementares, porque quando me matriculava não era dito que não era



no meu setor. Mesmo, no intervalo de uma aula para outra, você não consegue em 15 minutos chegar, eu ainda tentei, mas, faltou fôlego. (PEDRO, 2008).

Eu acho que as limitações físicas dificultam a participação, pois todos os ambientes que são propostos pela universidade, são ambientes que a gente tem e deseja participar. (FÁTIMA, 2008).

Nesse sentido, percebe-se com clareza a interferência que assume a acessibilidade física quando esta não se faz presente no cotidiano social das pessoas, particularmente daqueles com deficiência física e usuárias de recursos de auxílio a mobilidade. Isso comprova o que Mazzoni afirma, quando destaca que:

Os níveis de participação são interferidos pelas características do ambiente. Ambientes favoráveis permitem que a pessoa desenvolva mais atividades, e de forma melhor, ao passo que ambientes com barreiras ocasionam restrição à participação, e, a impossibilidade do desenvolvimento de muitas atividades. (MAZZONI, 2003, p. 19).

78

Cabe enfatizar, que a privação do direito de ir e vir, por falta de acessibilidade na maior parte dos espaços físicos da UFRN, resulta numa menor participação dos estudantes com deficiência física, particularmente, daqueles que fazem uso de auxílios a mobilidade. Oliveira (2003) em seu estudo sobre essa questão em outro contexto universitário explica que:

Por falta de acessibilidade, as pessoas com comprometimento físico são impedidas de ir ao shopping, ao cinema, ao clube ao teatro, ao mercado, à escola, à igreja, às feiras livres, assistir futebol e fazer compras que são atividades relacionadas com o lazer e a sobrevivência de cada um. Isso em virtude dos espaços não serem adequados às suas necessidades. Assim, estão privadas da vida social com autonomia e independência, devido a uma circunstância imposta pela sociedade. O impacto da falta de acessibilidade discrimina e segrega as pessoas com deficiência, ou seja, não lhes possibilita igualdade de oportunidade para uma vida de qualidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

Naddeo, Oliveira e Garcia (2000) observaram em sua pesquisa que após a criação do centro de apoio as pessoas com deficiência, que tinha



estratégias voltadas para a acessibilidade, os estudantes passaram a participar ativamente da vida acadêmica com autonomia, independência e suas interações melhoraram. Conseqüentemente, estes estudantes tornaram-se mais satisfeitos, confiantes em sua capacidade e a auto-estima mudou.

Entendendo-se como participação um ponto no processo de inclusão, Amaral (1989) afirma que a inclusão se manifesta através da acessibilidade. Para Lopes e Faro (2006) romper as barreiras físicas que impedem o trânsito livre das pessoas com deficiência compreende garantir a acessibilidade física a todos no campus da universidade.

3.2 Envolvimento da UFRN diante da inclusão do aluno com deficiência física

No decorrer da pesquisa procurou-se conhecer a opinião dos acadêmicos com relação às questões de acessibilidade e participação, porém entende-se que é necessário conhecer como os estudantes percebem o envolvimento da instituição com o processo de inclusão, pois o envolvimento desta é fundamental para que o direito a educação com qualidade seja exercido. Sendo assim os acadêmicos foram questionados a respeito das expectativas que eles tinham com relação à UFRN antes do ingresso na instituição.

Todos os estudantes declararam achar que encontrariam mais dificuldades dentro da universidade do que nos anos de Ensino Médio, pois não teriam os amigos que estavam acostumados a ajudá-los e porque o espaço da universidade é mais amplo, como expressam:

Eu achava que ia ser muito difícil, pois não ia ter meus amigos para me ajudar como eles me ajudavam na escola o tempo todo. (FÁTIMA, 2008).

Eu imaginava que ia ser um pouco mais difícil, mas no geral, não é muito diferente, as dificuldades que a gente encontra aqui não é em termos de estudos, disciplinas, matérias, mas de barreiras mesmo, [...] na escola era um pouco melhor, até por que o espaço era mais restrito, mas eu já esperava. (MARIA, 2008).

Segundo os estudantes pesquisados, o ambiente físico mais amplo e a presença de barreiras arquitetônicas, corresponderam a expectativa que tinham inicialmente. No entanto, para Fátima (2008), apesar de encontrar

maiores dificuldades com relação ao acesso na universidade, ela coloca que isso “foi um aprendizado bom, a gente se sente solta, a gente fica mais independente né”.

Importante observar que apesar das expectativas corresponderem a idéia que tinham da UFRN, os estudantes conseguem perceber mudanças no interior da instituição, apesar de relatarem que essas mudanças são muito lentas em decorrência da burocracia e da ausência de uma política de inclusão.

Eu acho que estão tendo mudanças, mas muito aquém do que deveria ser. (MARIA, 2008).

As coisas não existem também pela burocracia. (PEDRO, 2008).

Em um estudo específico, Valdés (2005) analisaram 22 instituições de nível superior, encontrando que 41% delas têm em sua estruturação acadêmica, setores específicos para atuarem junto às pessoas com deficiência. Esses organismos estão constituídos em núcleos especializados, laboratórios e grupos de estudos que desenvolvem projetos de pesquisa e/ou extensão, programas de políticas de educação inclusiva/ especial e apoio às pessoas com deficiência, formação de profissionais na área. E, ainda 23% das instituições ressaltaram o funcionamento de programas, porém não esclareceram a existência de setores específicos e 36% responderam negativamente ou não responderam o questionário.

Os resultados da presente pesquisa corroboram com um estudo realizado na UFRN por Fortes (2005) com relação ao envolvimento da instituição e as mudanças ocorridas, baseado nos relatos de estudantes com deficiência visual. Segundo essa pesquisa a instituição tem se esforçado para incluir os alunos, porém ainda carece em atender algumas necessidades que são essenciais para promover e facilitar o acesso aos conteúdos e disciplinas. Nesse estudo ainda ressalta-se a questão da universidade ser um órgão público, que como a maioria das instituições públicas enfrenta dificuldades financeiras em várias áreas, que muitas vezes repercute na aprendizagem dos alunos.

Os estudantes – sujeitos desta pesquisa – complementaram que para que o processo de inclusão ocorra na UFRN e seja garantido o direito ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na instituição é necessário que ocorra encontros onde se discuta assuntos relacionados a essa temática



e que ocorra divulgação desses eventos, pois às vezes as informações ficam concentradas em determinados departamentos da instituição.

É preciso encontros como esse que alertem aos responsáveis pela universidade para saber como lidar com o deficiente em si. (PEDRO, 2008).

[...] uma maior divulgação nas atividades desenvolvidas em prol da inclusão universitária [...]. (FÁTIMA, 2008).

Além desses aspectos, os estudantes lembraram a importância do engajamento de diversos profissionais para a formação de uma política inclusiva, pois entendem que o conhecimento específico de cada profissional possa ser agregado para alcançar melhores resultados.

Eu acho interessante a interdisciplinaridade, é importante os fisioterapeutas conheçam mais e mais, é muito válido, isso enriquece muito mais. (LUZIA, 2008).

Eu acho que todo mundo pode contribuir no processo de inclusão, e vocês (fisioterapeutas) que conhece. (FÁTIMA, 2008).

Desse modo, depreende-se que a atuação de uma equipe multiprofissional que inclua profissionais das mais diversas áreas (humanas, saúde, tecnológica), é de fundamental importância para efetivar com sucesso a inclusão educacional de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior.

Nesse contexto, o fisioterapeuta, assume um importante papel nessa equipe, podendo contribuir com a busca de soluções, propondo mudanças e inovações para favorecer um melhor aprendizado para o estudante com deficiência física, sugerindo adaptações de materiais escolares, mobiliários, recursos e equipamentos que promovam uma melhor postura corporal e auxílio à locomoção. (COSTA e OLIVEIRA, 2006). Além disso, pode contribuir como educador ambiental no que diz respeito a identificação de barreiras arquitetônicas e promoção do espaço acessível em defesa da igualdade de oportunidades pelo direito de ir e vir de qualquer cidadão, independente da presença da condição da deficiência, nos diferentes setores da sociedade, particularmente no setor educacional.

4. Conclusão

De uma maneira geral, os estudantes com deficiência física da UFRN têm uma mesma visão e vivem praticamente a mesma realidade com relação ao processo de inclusão, salvo as diferenças pessoais e relacionadas a questões específicas dos cursos. Os acadêmicos na sua maioria se sentem incluídos na instituição e apesar de perceberem mudanças favoráveis, entendem que essas mudanças poderiam ocorrer de uma maneira mais intensiva, atribuindo a essa realidade a ausência de uma política de inclusão.

Na pesquisa ficou evidenciado que o Campus Central da UFRN (Natal) de modo geral não é acessível, limitando o acesso das pessoas com deficiência física em diversos locais. Apesar de se considerarem participativos nas atividades acadêmicas dentro dos setores, os alunos concluíram que se a universidade fosse mais acessível teriam uma participação mais ativa e menos restrita aos setores de aulas, pois teriam o direito de acesso garantido a todos seus ambientes físicos. Destacaram ainda a presença de fóruns de discussão sobre questões relacionadas à pessoa com deficiência; da divulgação das atividades que são desenvolvidas em seu contexto relacionadas à educação inclusiva, da interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma política de inclusão para uma melhor promoção do acesso e permanência do aluno com deficiência na universidade em discussão.

82

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. Deficiência física e integração social. **Revista Integração**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 36-38, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p.60, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

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



_____. **Aviso Circular 277, de 08 de maio de 1996.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em: 12 maio 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Ministério da Justiça/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: (CORDE), 1994.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>> Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Decreto de nº 5.626 de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm> Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

_____. **Lei nº 8.889, de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18899.htm>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1999a., Seção 1. n.231-E, p.20-21.

_____. **Portaria nº 3.284/2003, de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de

autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1015. Acesso em: 10 maio 2008.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DEFICIÊNCIA (CORDE). **Direitos de cidadania pessoas com deficiência**. Disponível em: www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Direitos_de_cidadania.doc. Acesso em: 01 maio 2008.

COSTA, Janaína Cardoso; OLIVEIRA, Sheila Gemelli de. Os principais obstáculos para integração dos portadores de necessidades especiais nas escolas de rede pública estadual da cidade de Passo Fundo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-100, 2006.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. O ensino da arquitetura inclusiva como ferramenta para a melhoria da qualidade de vida para todos. **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003.

84 FÁTIMA. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2005.

JOSÉ. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lucia Duarte do Valle. **Acessibilidade na arquitetura de terminais de passageiros no aeroporto Hercílio Luz: estudo de caso**. 2000. 321 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.



LOPES, Marisa Junior; FARO, Ana Cristina Mancussi e. Deficiências e educação inclusiva. **Revista O Mundo da Saúde**, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-7, 2006.

LUZIA. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

MARIA. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

MAZZONI, Albert Angel. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p.29-34, maio/ago. 2001.

MAZZONI, Albert Angel. **Deficiência x participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTEIRO, Ana Paula Húgaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

NADDEO, Sérgio Augusto Soares de Oliveira; GARCIA, Nely; MACHADO, Edileine Vieira. **Centro de apoio acadêmico aos deficientes Universidade Cidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.enscer.com.br/pesquisas/artigos/libras/libras.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2008.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVEIRA, Luciene da Silva; NOGUEIRA, Cleonice Lopes; NEVES, Márcia Emilia Rodrigues. Assistência e inclusão social das pessoas portadoras de deficiência: a complexidade da questão. Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra (Portugal). 2004. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab/2004>. Acesso em: 01 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde classificação detalhada com definições todas as categorias com as suas definições inclusões e exclusões**. 2003. p. 187.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

PAULO. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

PEDRO. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2008. (Entrevista verbal realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

PEREIRA, Marilú Mourão. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. **UNirevista**, São Leopoldo (RS), v. 1, n. 2, p. 1-6, 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

QUALHARINI, Eduardo Linhares; ANJOS, Flávio Correa. **O projeto sem barreiras**. 1º ed. Niterói/Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997. (v. 1).

SANTOS, Lisana Katia Schmitz. **Diretrizes de design e arquitetura para a habitação de interesse social ao cadeirante**. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Construção Civil da Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conceito de acessibilidade**. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=145&visualizar=1&CodigoDoTemplate=1>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

UNESCO. **Declaração de Cuenca**. Disponível em: <<http://www13.unopar.br/unopar/publicacao/manchete.action?m=354>>. Acesso em: 01 maio 2008.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. 1. ed. Caracas: IESALC/UNESCO, 2005. (v. 1).

VERISSIMO, Hildemar. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais – velhos e novos paradigmas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 18, p. 6-10, 2001.



Fisioterapeuta Edja Renata Marques de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Integrante da Base de Pesquisa sobre Educação
de Pessoas com Necessidades Especiais
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico | CNPQ
E-mail | edjamarques@gmail.com

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Grupo de Pesquisa: Base de Pesquisa sobre
Educação de Pessoas com Necessidades Especiais e Base
de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Fisioterapia
E-mail | ricardolins@ufrnet.br

Profa. Dra. Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Grupo de Pesquisa Inter-Ações Pessoa-Ambiente | IAPA
E-mail | gleiceae@gmail.com

87

Recebido 29 set. 2008
Aceito 16 dez. 2009

Práticas corporais e velhice: uma relação possível¹

Practical body activities and oldness: a possible relation

Everaldo Robson de Andrade

José Pereira de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente texto tem com objetivo principal refletir sobre uma intervenção pedagógica realizada com os velhos que residem no Instituto Juvino Barreto. Na ocasião, elaboramos e vivenciamos, juntamente com o referido público, práticas corporais que levaram em consideração os desejos, os limites e as possibilidades de cada velho envolvido no estudo. Nossa pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico teve como instrumento de coleta de dados a observação participante e a da entrevista semi-estruturada. Como resultado, nossas reflexões apontam para a necessidade de envolvermos os velhos na escolha, elaboração e desenvolvimento das práticas corporais que a eles são destinadas. Palavras-chave: Velhice. Práticas corporais. Educação. Educação física.

Abstract

The present text has the main purpose to reflect on a carried on pedagogical intervention with the old people that inhabit the Juvino Barreto's Institute. In that occasion we elaborated and lived deeply, along with cited public, practical body activities that had taken consideration the desires, the limits and the possibilities of each old person that have been involved in the study. Our research had a qualitative nature and ethnographic matrix, using as instrument of collection the data and the half-structuralized interview. As a result, our reflections show the necessity to involve the old people in the practical choice, elaboration and development of the practical body activities that they are destined to.

Keywords: Oldness. Practical body activities. Education. Physical education.



Traços iniciais: contextualização da velhice

A longevidade é uma conquista do homem moderno; uma aquisição que pode ser atribuída a fatores como o avanço das ciências médicas no combate às doenças infecto-contagiosas; bem como a implementação de políticas públicas, tais como: a melhora considerável nas condições de saneamento básico; as constantes campanhas de vacinação e ao sucesso das diversas formas de planejamento familiar, resultando numa queda da taxa de natalidade; indicativos determinantes para constatação de uma melhora na condição econômica e social na vida da população em geral. Somado a essas melhorias sociais, surge um crescente interesse da comunidade científica em estudar questões relacionadas à velhice; estudos que além de possibilitarem uma melhor compreensão sobre o complexo processo de envelhecimento humano, permitem aos profissionais de diferentes áreas desenvolverem procedimentos e intervenções eficientes com o objetivo de proporcionar uma velhice mais ativa, na qual as dificuldades inerentes a essa fase sejam amenizadas.

A população de velhos, na atualidade, apresenta melhores condições de vida do que as gerações passadas. Contudo, as desigualdades sociais características de sociedades como a nossa não permitem que todos desfrutem, em condições de igualdade, dos mesmos recursos que tornam possível um viver mais, um viver melhor. Se por um lado temos a perspectiva de viver um maior número de anos, por outro lado, não sabemos como viveremos esse "crédito" de vida, conquistado pelo indivíduo na atualidade. Pois, embora tenhamos exemplos de velhos ocupando lugares de destaque nas mais diferentes áreas, a velhice ainda é uma realidade que traz desconforto social e não é aceita com naturalidade. Vivemos em uma sociedade que juventude é sinônimo de sucesso; na qual a idade cronológica assume peso que a todo custo deve ser amenizada, subtraída.

Estatisticamente os dados das principais agências de estudo e pesquisa demográficas do país e do mundo, como o Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE) e a Organização das Nações Unidas (ONU), confirmam o crescimento considerável do número da população de velhos em nossa sociedade. As estatísticas confirmam que, gradativamente, estamos deixando de ser um país de jovens. Nesse sentido, a velhice em nossos dias não mais se configura como uma conquista do homem futurista, pois em um breve olhar a

nossa volta nos deparamos com muitos exemplos de homens e mulheres que já viveram mais de sessenta anos.

Esse crescente aumento da população de indivíduos velhos é um fenômeno que supera as crises de ordem econômico-social que atingem a sociedade brasileira em todos os níveis, uma vez que o país, paradoxalmente, vem conseguindo desenvolver condições favoráveis para que sua população viva melhor e alcance uma maior perspectiva de vida.

O aumento dos indivíduos envelhecidos é uma realidade que desperta o interesse dos mais variados setores de nossa sociedade. No campo acadêmico, por exemplo, as pesquisas sobre o envelhecimento humano proliferam-se nas diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e outras.

Em relação à Educação Física, os estudos concentram-se em buscar compreender a relação entre a prática de atividades físicas e qualidade de vida na velhice, na qual as intervenções pedagógicas, por meio de práticas corporais e atividades de lazer, dão a tônica das pesquisas em nossa área. Os estudos de Okuma (1998) dão conta de que, até o momento, as análises objetivas e os efeitos das atividades físicas, especialmente do ponto de vista clínico, funcional e motor são preocupações que prevalecem nos estudos produzidos pelos profissionais da Educação Física que direcionam suas pesquisa ao universo da velhice.

O presente artigo, de natureza qualitativa, centrado nos pressupostos metodológicos que o caracterizam como sendo do tipo etnográfico, objetiva refletir sobre uma intervenção pedagógica da educação física realizada com velhos que residem no Instituto Juvino Barreto, cujo objetivo principal foi a construção e a vivência em práticas corporais que respeitassem os desejos, os limites e as possibilidades inerentes a cada velho envolvido nas atividades que coletivamente elaboramos e vivenciamos. Traremos para essa a reflexão as falas dos velhos, anotadas por ocasião das diversas entrevistas ocorridas durante os nossos encontros, como também registros fotográficos frutos dos nossos encontros e que foram essenciais para composição do nosso estudo. O nosso texto procurou “dialogar” com as imagens registradas durante a referida intervenção.



O Instituto Juvino Barreto

A concretização do Instituto Juvino Barreto parte de um sonho das Irmãs de Caridade da Ordem de São Vicente de Paula, por volta de 1940, no bairro do Alecrim, da cidade do Natal que lançaram o embrião do que vem a ser hoje a instituição. No primeiro momento, o trabalho das Irmãs tinha como objetivo a fomentação da catequese entre a população carente da capital do Estado. Posteriormente, a procura por uma sede maior se fez necessária devido ao aumento do número de pessoas que buscavam vida nova na cidade do Natal, haja vista o longo período de estiagem que acometia toda a região.

O referido instituto tem sua sede atual na Avenida Alexandrino de Alencar, 980, no mesmo bairro que viu nascer suas primeiras estruturas. O asilo atende hoje a cento e setenta velhos em regime de internato: cinquenta e nove homens e cento e onze mulheres, com idades variando entre os sessenta e os cento e dois anos. Porém, o número de internos, devido aos constantes óbitos, oscila com uma regular frequência.

A instituição recebe velhos de todo o Estado, geralmente trazidos pela família, recolhidos na rua – onde vivem em condição de mendicância ou, em raríssimos casos, por vontade própria. O fato de que muitos velhos, voluntariamente, preferiram morar em instituições públicas em vez de permanecerem entre os seus parentes, leva-nos a concluir que nem sempre é perto da família o melhor lugar para o velho viver. Muito embora, saibamos que as instituições públicas são opções de espaços possíveis para viver a velhice, acreditamos que tudo deve ser tentado para promover um convívio harmonioso entre o velho e seus familiares e só em última instância deve-se pensar em isolá-lo em abrigos públicos. Esse é um pensamento que nos remete a Andrade (1999), pois para o autor “[...] quando o velho se vê privado de sua auto-suficiência, seja temporariamente seja permanentemente, devem ser, ainda, tentadas todas as formas que permitam a ele continuar vivendo no seu próprio ambiente.” (ANDRADE, 1999, p. 88).

A população de internos é formada por indivíduos do interior e da capital do Estado, possuidores de nível cultural e classe social bastante heterogênea, predominando os indivíduos do sexo masculino.

O velho, para ingressar ao Instituto Juvino Barreto, passa por uma seleção em que são observados critérios previamente estabelecidos, como: ter

idade igual ou superior a sessenta anos (60); não ser portador de dependência física; não ter problemas psiquiátricos; não ser portador de doenças infecto-contagiosas; não ser dependente químico; ser aposentado e contribuir com cinquenta por cento dos seus proventos para a instituição; ter um responsável e aceitar por vontade própria morar na instituição. Mas, esses critérios não são seguidos rigorosamente porque o esforço maior da equipe da instituição é o da tentativa de manter o velho na própria família.

Contudo, observamos entre os residentes do Instituto Juvino Barreto um número considerável de velhos que possuem uma família, filhos e/ou netos, que poderia perfeitamente assisti-los fora do instituto e que não o fazem, ferindo a Constituição de nosso país; esta determina que é dever da família o amparo de seus entes envelhecidos. A constatação da rejeição do velho no seio da família faz com se agrave a situação das instituições asilares no Brasil. Nesse sentido, Andrade (1999) assinala que, até pouco tempo, o número de velhos era pequeno, e que estes viviam integrados na família. Assim sendo, as instituições de amparo foram, inicialmente, criadas pra cuidar da velhice de modo exclusivamente assistencial.

92 Para continuar prestando o seu atendimento à população carente, o Instituto Juvino Barreto conta com recursos oriundos dos governos federal, estadual e municipal. Além do repasse de verbas para a instituição, o Estado contribui com a manutenção dos serviços ali desenvolvidos, destinando alguns de seus servidores para prestarem serviços à referida instituição. Desse mesmo modo, a Prefeitura do Natal mantém convênio com o instituto, ajudando a manter seu bom funcionamento administrativo. Sabemos que é dever do Estado prestar serviços a todos os seus cidadãos para que estes tenham um nível de vida considerável, porém verificamos o não cumprimento dessa assertiva no interior do Instituto Juvino Barreto. É notória a privação de direito básico, como uma boa alimentação, um serviço de saúde de qualidade.

O verificado no Instituto Juvino Barreto confirma os estudos de Andrade (1999) ao constatar que em grande parte dos asilos do país existe um reduzido número de funcionários capacitados para lidar com a velhice, e que falta equipamentos e espaço físico adequados para o desenvolvimento de procedimentos médicos. Assim sendo, "[...] ao se ressentir de instalações ambulatoriais bem equipadas, estes estabelecimentos sofrem queda do nível da qualidade do atendimento hospitalar, pela falta também de pessoal preparado, pela qualidade da motivação do pessoal de saúde, muitas vezes influenciados pela



remuneração ineficiente que é dada a esse tipo de trabalho.” (ANDRADE, 1999, p. 86).

A administração geral do instituto fica a cargo das Irmãs da Ordem de São Vicente de Paula, contando com o trabalho de seis freiras e cinco vocacionadas – jovens aspirantes à condição de freira – que residem na própria instituição. As irmãs, para o desenvolvimento de suas tarefas, contam com o trabalho voluntário da sociedade civil. A fim de atender à sua população de internos, o Instituto Juvino Barreto dispõe de quarenta apartamentos distribuídos em quatro vilas. Cada apartamento abriga dois velhos.

Embora todos os internos do Instituto Juvino Barreto estejam na mesma condição de asilado, a vida não transcorre de forma igual para todos. A diferenciação entre residentes dos pavilhões e os dos apartamentos pode ser percebida através da mobília destinada a guardar objetos pessoais dos velhos do instituto.

Os contrastes entre as residências – apartamentos e pavilhões – podem ser verificados desde os critérios de escolha de quem habitará um ou outro ambiente. Um dos principais critérios para que um velho possa vir a ser morador de um apartamento é que, em primeiro lugar, haja uma vaga, pois o número de apartamentos é bastante reduzido, e, além disso, que a velhice ainda não lhe tenha roubado as forças, deixando-o na condição de dependente físico. Porém, há casos em que o poder econômico fala mais alto, pois mesmo o velho tendo sido admitido primeiramente para residir em uma condição melhor, nos apartamentos, e posteriormente não consiga mais desenvolver suas atividades diárias sozinho e não disponha de recursos para pagar uma acompanhante, passará a ocupar um dos leitos dos pavilhões coletivos. Nesse contexto, a lei do financeiramente mais forte é que parece imperar.

Continuando a comparar a qualidade de moradia de dois velhos, um morador dos chamados pavilhões coletivos e o outro residente dos apartamentos, este último tem suas limitações compensadas, uma vez que na maioria dos casos são assistidos por uma acompanhante – paga com seus próprios recursos ou da família – que lhes dispensa cuidados individuais que vão desde a companhia até a prestação de serviços domésticos e cuidados com a higiene pessoal. Esse grupo consegue desfrutar de uma melhor condição de vida, visto que, seus apartamentos dispõem de aparelhos com televisão, telefone, geladeira e demais móveis comuns a uma residência de classe média.

A heterogeneidade, presente no instituto, não é uma condição que incide unicamente às acomodações físicas. No que se refere ao estado de saúde, encontramos velhos em situações bastante diversificadas. Convivem, no interior do Juvino Barreto, velhos lúcidos e com bastante vitalidade; velhos que se locomovem com dificuldade, mas que demonstram uma razoável condição psíquica e alguns com total dependência e um nível mínimo de lucidez.

Ociosidade: uma constante no viver dos velhos do Instituto Juvino Barreto

Muito embora o referido instituto possua uma área verde privilegiada, esta é pouco utilizada para a realização de possíveis práticas corporais que podem ocupar o cotidiano daqueles que ali residem.

Verificamos que a vida na instituição corre em compasso lento e sem atrativos para que os velhos possam desfrutar de uma velhice ativa. Os velhos, quando a saúde permite, vagueiam sem objetivos aparentes. É possível ver grupos reunidos em todos os espaços, porém essa visível aproximação se restringe apenas à aproximação física de corpos, não parecendo haver interação entre os que ali habitam, sem uma ocupação que preencha seus dias, os velhos desalentados, apenas esperam o tempo passar.

O ócio pode ser um dos principais responsáveis pelo agravamento dos efeitos nocivos do envelhecimento, ou seja, a falta de ocupação, além de promover uma maior debilidade ao velho, faz com que este se isole, prejudicando o seu estado geral de saúde. De acordo com Okuma (1998), existem comprovações que o estilo de vida sedentário tem efeitos nocivos para a saúde em geral. A autora também observa que o sedentarismo está se tornando cada vez mais precoce e comum entre a nossa população. Acreditamos que a inatividade pode contribuir de forma decisiva para a perda da espontaneidade e expressividade corporal e conseqüente declínio da acuidade dos sentidos, tão importantes para viver com tranquilidade, especialmente na velhice. Portanto, “[...] não se ocupar é um modo deficiente do compartilhar, o que resultará em ‘vazios’ existenciais levando as pessoas ao desânimo, à falta de motivação, ao desinteresse, ao cansaço, às dores pelo corpo etc.” (OKUMA, 1998, p. 124).



Os estudos de Simões (1994) sugerem que “[...] o tempo livre pode e deve ser ocupado por uma atividade física bem orientada. Através da atividade física é possível dar ao idoso oportunidade para readaptar-se ao meio ambiente, para que a velhice deixe de ter uma conotação negativa.” (SIMÕES, 1994, p. 23). Cremos que na vida do velhos institucionalizados as práticas corporais possam adquirir ainda mais importância, uma vez que a ociosidade é uma constante do cotidiano desse grupo.

A constatação de um cotidiano ocioso vivido pelos velhos do Instituto Juvino Barreto, deve-se muito à visão fragmentada que fundamenta a maioria dos estudos e projetos destinados à população que se encontra na fase da velhice, principalmente os velhos institucionalizados. No interior do instituto, é comum observar o oferecimento de programas de práticas corporais que não respeitam a individualidade e a historicidade particular de cada indivíduo. O velho não é visto como um sujeito possuidor de desejos, necessidades e vontades próprias. Um fato que pode ser comprovado pelas práticas corporais que são oferecidas ao velho do instituto.

Práticas corporais descontextualizadas e não sistematizadas: influências negativas para o desenvolvimento de uma velhice ativa

95

Identificamos que as intervenções propostas para os moradores do Instituto Juvino Barreto, na maioria das vezes, não levam em consideração os desejos e as necessidades dos velhos. Geralmente são ações, em diferentes áreas, que se concretizam, principalmente, através da participação voluntária que pecam, especialmente, pela falta de continuidade do seu desenvolvimento. Fato que influencia negativamente no viver dos velhos institucionalizados, uma vez que o não compromisso de determinados profissionais, em especial os voluntários, acaba por determinar a não participação do velho em práticas futuras.

Antes da nossa intervenção pedagógica, propriamente dita, procuramos convencer os velhos a participarem de nossas práticas corporais, naquela ocasião era comum ouvirmos depoimentos do tipo: “Olhe! Eu não vou participar disso não. Vocês chegam aqui se aproximam da gente depois vão embora; ou então: Esse pessoal só vem aqui de ano em ano”. As falas fazem

alusão às iniciativas que são desenvolvidas no interior do instituto e são interrompidas drasticamente, da mesma maneira que foram iniciadas: sem aviso prévio. Atividades com essa sistematização não contribuem positivamente na vida dos velhos que delas participam, pois a sua interrupção frustra a esperança depositada pelos velhos em um envolvimento social mais ativo. Assim, tendemos a concluir que a inconstância e a não consideração dos velhos como sujeitos operantes na construção de programas, nos quais serão os próprios beneficiados, favorecem para aumentar o desinteresse deles em participar das práticas corporais propostas.

96 Constatamos que a falta de continuidade das atividades oferecidas aos velhos do instituto contribui para que o velho se recolha a uma rotina passiva. Passividade que, segundo Okuma (1998), pode ser agravada pelo fato de que alguns velhos subestimarem suas potencialidades físicas e motoras, em consequência de um sentimento negativo propagado pela nossa sociedade, fazendo com que incorpore o sentimento de incompetência para o movimento e também influenciando na sua decisão de não adesão as práticas corporais. Tal constatação pode ser verificada através dos depoimentos de alguns dos velhos, residentes no Instituto Juvino Barreto, anotados por ocasião do convite, feito por nós, para participarem de nossas práticas corporais: “eu não tenho mais idade pra tá fazendo isso. Eu já trabalhei muito, agora tenho só que descansar”. Ou ainda: “olhe, meu filho! Eu tenho problemas demais [...] além do mais sou muito desajeitada”.

As falas bem exemplificam o sentimento de passividade, difundido socialmente, no qual o velho deve se enquadrar. É interessante perceber que este é um comportamento que, com frequência, é incorporado pelos próprios velhos, e em muitos casos são reforçados pelos seus familiares, que para convencê-los a residirem no instituto, alegam que vão viver uma velhice tranqüila, em clara visão equivocada de que a velhice é um período no qual a inatividade é recompensa pelos anos vividos.

Pensamentos dessa natureza influenciam na decisão do velho em não participar de atividades corporais, levando-o a acreditar que a velhice necessariamente está relacionada a perdas, concepção que auxilia a formação de uma auto-imagem negativa de si mesmos. Acreditamos que atitudes como essas corroboram para ampliar o estado de isolamento imposto ao velho na sociedade, uma segregação ampliada pela “[...] idéia de que os velhos não precisam experimentar mais nada na vida, devido a deficiências físicas em



decorrências próprias da idade, ou por um protecionismo exagerado daqueles que cuidam, acreditando que agora chegou o momento do descanso tão esperado, deixando a eles nenhuma chance de escolha.” (MONTEIRO, 2003, p. 32-33).

Observamos, ao conviver com os velhos do Instituto Juvino Barreto, que aqueles velhos que voluntariamente procuram o instituto para viver sua velhice aceitam com mais facilidade esse novo espaço de convivência; por outro lado, os velhos que são enganados, ou mesmo forçados a residirem na instituição têm maior dificuldade a aceitar viver na instituição; na maioria dos casos, os velhos expressam sentimentos de mágoa dos parentes por serem responsáveis pela sua condição de institucionalizados. Ao comentar sobre a sua família D. Andorinha² lamenta: “é duro saber que a gente tem uma criatura (em referência a sua irmã) que pode nos ajudar e me deixa assim ao leão [...] Ela nunca apareceu aqui para me visitar. Eu só posso dizer ao povo que não tenho família.”

Se por um lado o contato permanente com a rotina do Juvino Barreto serviu para constatar que a ociosidade é uma constante na vida dos que ali residem, por outro lado a aproximação permitiu constatar o desejo, de uma parcela dessa mesma população, em praticar algum tipo de prática corporal.

As entrevistas realizadas com os velhos permitiram, entre outras coisas, destacar o desejo dos internos de realizar as mais diferentes atividades, sendo as que permitissem os velhos visitar outros lugares da cidade. Sair dos limites do instituto foi uma das reivindicações mais comentadas quando questionamos sobre o tipo de atividade que gostariam de realizar. Os motivos alegados, entre outros, foi o de que “lá fora a gente tá vendo as pessoas, vendo outras coisas [...] a gente se diverte com isso, se distrai mais.” (Sr. Sabiá).

O desejo de um contato maior com outras pessoas que não sejam os próprios companheiros de moradia é sentimento fácil de ser percebido através das falas e das atitudes dos velhos do instituto. Certa ocasião, fomos surpreendidos com a seguinte solicitação: “você deveria trazer alguns de seus amigos pra cá, traga pra eles conversarem com a gente, fazer amizade” (D. Ema).

Nós e os velhos: construindo e vivenciando práticas corporais

Com o objetivo de proporcionar práticas corporais nas quais o velho pudesse sair da sua rotina diária, promovemos um passeio a uma praia próxima do nosso litoral. A praia escolhida foi Santa Rita, escolha motivada devido à facilidade e disponibilidade de acesso a uma residência nessa localidade, sendo a mesma cedida por uma Irmã do próprio instituto.

Mesmo sabendo da preferência por atividades como estas, inicialmente tivemos uma certa dificuldade na definição de quem realmente iria ao passeio. Na organização de uma lista com os nomes de quem gostaria de ir à praia, a incerteza era grande, pois muitos dos velhos, alegando motivos de saúde não se disponibilizaram a realizá-lo. No dia anterior ao passeio só tínhamos a confirmação de dezenove pessoas, mesmo assim continuávamos encorajados com a realização da nossa tarefa.

No dia marcado, foi grata a surpresa do número expressivo de velhos que de última hora desejaram se “aventurar” no passeio. Conseguimos levar à praia trinta e cinco velhos, que com animação e disposição se entregaram às práticas corporais que juntos escolhemos e desenvolvemos durante todo o dia em que permanecemos na praia. A alegria ao ingressarem no ônibus que nos levaria ao destino era visível, contagiando aqueles que não pretendiam realizar o passeio e decidiram na última hora por fazê-lo. O fato de os velhos se envolverem em práticas corporais permite o afloramento de um estado de felicidade que pode ser observado através de expressões de alegria em seus rostos; um pensamento que nos remete a Okuma (1998), que reconhece fortes relações entre os benefícios das práticas corporais e o bem-estar psicológico, frequentemente indicados por sentimentos de satisfação, felicidade e envolvimento.

Em clima festivo, partimos para o que se tornaria uma experiência bastante proveitosa. A mesma disposição verificada ao sairmos do instituto se fez presente durante toda a nossa permanência na praia. Apesar da casa ser, relativamente, distante do mar e o acesso a praia um pouco complicado não foram motivos determinante para abalar a decisão dos velhos em vivenciarem práticas corporais em contato direto com a areia da praia e a água do mar. A adesão a esse tipo de prática corporal nos faz refletir sobre a necessidade de considerarmos as potencialidades físicas e o espírito aventureiro como qualidades possíveis presentes em pessoas que se encontram na velhice.



Ao estudarmos a velhice observamos um forte sentimento de proteção por parte dos profissionais que lidam com indivíduos envelhecidos. Ao velho não é permitido o direito da transgressão, ou seja, são geralmente impedidos de realizarem práticas corporais identificadas como do público jovem, pelo simples fato de que a velhice, em nossa sociedade, ser compreendida como uma fase da vida de extrema estagnação, de não movimento, o contrário da juventude, época na qual o movimentar-se faz parte do viver cotidiano. Soma-se a esse protecionismo exagerado, ações de alguns familiares, que impedem seus parentes de viverem uma velhice ativa, não permitindo que seus velhos continuem desenvolvendo atividades que costumavam praticar durante toda a vida.

A falta de liberdade imposta ao velho no ambiente familiar pode ser convertida em motivo para que este venha se submeter à condição de institucionalizado. O discurso de Sr. Curió confirma essa realidade: “Deixei de morar com minhas filhas porque eu gostava muito de sair; elas ficavam muito preocupadas comigo, porque eu saía sozinho, achavam que eu estava muito velho para sair sozinho, mas eu ainda estou muito lúcido, eu sei o que estou fazendo.”

Na nossa compreensão atitudes dessa natureza auxiliam no aumento da visão negativa de que ao velho não podem ser oferecidas práticas corporais desafiadoras e de alta complexidade. Um fato que minimiza suas chances de uma participação social mais ativa contribui para aumentar o conceito estereotipado de que a fragilidade física e a incompetência para movimento e para a produção sejam características necessariamente presentes na vida do velho. Nesse sentido, compactuamos com o pensamento de Salgado (1999), quando assegura que “[...] se o indivíduo pára de pensar, pára de ser estimulado, não cria outras expectativas e aspirações, tem reduzido seu desempenho. Mas se, pelo contrário, seu desenvolvimento continua, sua produtividade é mantida.” (SALGADO, 1999, p. 17). Desse modo, pensamos que os profissionais que lidam com indivíduos envelhecidos, em especial os profissionais de Educação Física, devam incluir, em sua prática pedagógica, situações que exijam do velho um envolvimento ativo e desafiador.

O passeio à praia, referenciado anteriormente, nos permitiu, entre outras coisas, verificar a satisfação, por parte dos velhos, em participar das práticas corporais propostas. Acreditamos que essa ocorrência se deva ao fato de que o sentimento de liberdade experimentado por atividade desse

tipo: o contato mais intenso com a natureza, vivenciada por ocasião do passeio. Liberdade que pode ser verificada, por exemplo, através do falar de D. Andorinha que maravilhada com a brisa do mar diz: “Estou me sentindo como uma criança, livre para fazer o que quiser [...] estou lembrando do meu tempo de infância.”

Ainda durante a nossa permanência na praia tivemos a oportunidade de desenvolver práticas corporais de ginástica e de alongamento, jogos com bola e realização de um bingo e jogos de cartas.

Os estudos de Okuma (1998) constataam que o envelhecimento pode trazer efeitos negativos para a vida do indivíduo, principalmente a diminuição da força e aumento na dificuldade de coordenação; porém, as práticas corporais, em especial a ginástica e o alongamento, podem permitir o desenvolvimento de capacidades físicas como a força e a flexibilidade, contribuindo para um acréscimo na qualidade de vida dos indivíduos que delas participam, ressaltando que os efeitos proporcionados pela adesão a um programa de práticas corporais podem ser observados em pessoas em idade muito avançada.

A realização de bingos é uma das atividades mais aceitas e solicitadas pelos velhos do Instituto Juvino Barreto. Em diversas ocasiões nos foi possível promover encontros para a realização de jogos dessa natureza – até mesmo na praia – oportunidades nas quais verificamos um forte envolvimento por parte de todos que se disponibilizaram a participar. Estamos convictos de que atividades desse tipo podem contribuir, de forma positiva, para promover a socialização entre os indivíduos.

O investimento em práticas corporais que privilegiem e estimulem maiores possibilidades de envolvimento entre os próprios velhos se dá pelo fato de acreditarmos na necessidade de fomentar a criação de espaço de convivência mais harmonioso, permitindo a troca de experiências entre eles. Segundo Monteiro (2003, p. 35), é “[...] através da interação social realizada pelos indivíduos que muitas transformações ocorrem e o significado de cada ação efetivada possibilitará a cada um construir novos laços de relação, novas formas de compartilhar o aprendizado com outros indivíduos.” São concepções dessa natureza que, para nós, fundamentam a tese de que o ser humano é uma entidade necessariamente social, destacando a importância do convívio social para o viver humano.



Durante a nossa experiência com os velhos do Instituto Juvino Barreto percebemos que as práticas corporais realizadas em grupo permitem uma maior sociabilidade entre os velhos, desencadeando sentimentos de amizade aflorados através de gestos simples, como a preocupação em envolver o companheiro nas atividades e o cuidado em verificar se o mesmo está ou não realizando as tarefas como o empenho e a segurança esperada, permitindo também maior descontração e envolvimento. Ao enfatizar a importância das práticas corporais realizadas coletivamente, Deps (1993) escreve que, “[...] as atividades em grupo não são as únicas capazes de diminuir o estresse, mas têm, contudo, impacto maior do que as atividades solitárias, em decorrência da oferta de suporte social, o que pode influenciar na habilidade de soluções de problemas.” (DEPS, 1993, p. 63-64).

Uma outra prática corporal bem aceita pelos residentes do Instituto Juvino Barreto são as aulas de ginásticas que promovemos semanalmente no espaço do próprio instituto, pois até mesmo aqueles que não se habilitam a participar ativamente das atividades comparecem ao local combinado para a realização das tarefas. D. Ema justifica sua presença aos nossos encontros: “Eu venho só olhar, é melhor do que ficar em casa sozinha, sem fazer nada [...] Aqui eu vejo gente, converso com um e com outro.” Acreditamos que as práticas corporais que promovemos conseguem envolver esses velhos, que a princípio não aderem as atividades, mas que comparecem, uma vez que presenciamos velhos que “só olham” e terminam por entregarem-se e aos movimentos propostos, ou ainda nos surpreendem expressando suas opiniões sobre determinados assuntos.

Uma maneira pela qual conseguimos despertar o interesse dos velhos em participar das sessões de ginásticas foi envolvê-los na confecção do material a ser utilizados para a realização das mesmas, cuja ação, por si só, já se constitui em uma excelente atividade, permitindo um maior envolvimento e valorizando a importância de participar das atividades corporais, pois estes se sentem orgulhosos com os resultados de seu trabalho.

Assim, utilizando os conhecimentos de uma arte educadora que presta serviços ao instituto, construímos bolas de meias; lixamos e pintamos cabos de vassouras que se transformaram em bastões a serem utilizados por diversas ocasiões; picotamos papel colorido, com as próprias mãos, que serviram para preencher e colorir o interior de garrafas vazias de refrigerantes, transformando-as em um estimulante material a ser utilizado como parte integrante de diversos

jogos; nos servimos de elásticos, balões infláveis e bolas para desenvolvermos práticas recreativas como também nas sessões de alongamento.

Pareceu-nos, contudo, ser importante definir dia e hora para a realização da nossa intervenção pedagógica, que acontecia sempre às quartas-feiras, no horário de quatorze horas e trinta minutos; pois, além de oportunizar ao velho vivenciar práticas corporais em geral, permite-lhe que assuma um compromisso em estar presente no dia e hora programado. Acrescentamos, como compromisso, que cada participante seria, ele próprio, agente de motivação para que, a cada dia, pudéssemos contar com um número considerável de participantes. É interessante perceber a dedicação de alguns velhos em convidar seus pares para comparecer às atividades. Atribuir aos velhos tarefas, por mais simples que sejam, contribui para a elevação de sua auto-estima e ajuda-os a se sentirem úteis. Nesse sentido, Dets (1993) observa que para que as práticas corporais se revertam em ações positivas na vida dos velhos, estas devem ser sistemáticas, ou seja, praticadas com regularidade, proporcionando sentido e satisfação existenciais, quer seja pelo compromisso e responsabilidade que estão implícitos em sua realização, quer seja pela oportunidade de manutenção de um convívio social.

102

Creemos que uma das práticas corporais que devem ser estimuladas no espaço das instituições sociais que cuidam da velhice sejam aquelas que, de alguma maneira, tragam retorno financeiro para os velhos que delas participam. No Instituto Juvino Barreto, observamos o interesse despertado por esse tipo de atividade. Durante a nossa experiência na instituição, acompanhamos o trabalho de uma arte educadora que se esmera em oferecer oficinas de atividades manuais como bordado, pintura em tecido e em tela, escultura, entre outras.

O interesse em aprender uma habilidade nova – comprovando a literatura que assegura ao homem uma plasticidade que o capacita aprender sempre – se dar em muitos casos, pelo fato de permitir ao velho o aumento da sua renda, uma vez que regularmente são promovidas encontros abertos a toda a comunidade com o objetivo de vender a produção confeccionada nas oficinas. O testemunho de D. Rouxinol confirma o desejo financeiro como motivo de adesão às práticas manuais: “Eu gosto de fazer qualquer coisa para ganhar dinheiro, pois o dinheiro da aposentadoria não dá para nada. Tenho vontade de fazer várias coisas e não tenho dinheiro, aí eu venho aqui, um dia faço crochê, outro dia eu pinto um paninho [...] e assim vou ganhando um trocado.”



É conveniente frisarmos que as habilidades desenvolvidas através dos ensinamentos da arte educadora são incorporadas à vida dos velhos de maneira tal a fazerem parte do dia-a-dia de alguns deles. Como é o caso de Sr. Curió que com orgulho exhibe suas maquetes: “Eu nunca tinha trabalhado com isso (artescanato), aprendi fazer umas cestas de papel, depois pensei porque não fazer um trabalho mais elaborado [...] aí tive a idéia de fazer essas maquetes; fiz uma igreja, a Irmã gostou e pediu para eu fazer a do Juvino (instituição). Deu certo, às vezes eu até consigo vender algumas.”

Muito embora saibamos dos benefícios trazidos à vida econômica dos velhos por esse tipo de prática corporal, ressaltamos ser ainda mais gratificante ver a satisfação e entusiasmo em constatar que estão sendo, de alguma forma, produtivos; um fato que desperta a elevação de sua auto-estima.

Considerações finais

A importância da nossa intervenção pedagógica junto aos velhos do Instituto Juvino Barreto pode ser verificada pelo fato de que ela objetiva não apenas o oferecimento de práticas corporais àquela população, e sim proporcionar vivências que considerem a experiência de vida de cada velho que delas participam. Nesse sentido, procuramos, durante toda a nossa intervenção, promover condições para que os velhos pudessem estar expressando suas idéias, esclarecendo suas dúvidas, contando suas histórias e que estas pudessem nos servir de ensinamentos, uma vez que “[...] construímos nossas histórias permeadas pelas histórias dos outros, selecionando os conteúdos dos aprendizados que possam ampliar nossas perspectivas de conhecimento.” (MONTEIRO, 2003, p. 35).

Ao instigarmos os velhos para que relatem suas experiências, lembrando as suas alegrias e as suas tristezas, nos é possível criar um ambiente no qual possa brotar a amizade, a confiança, uma vez que um pode se ver refletido na história do outro, e assim criar laços de afeto. Um pensamento que remete-nos a Estès (1998); para a autora, as histórias mais marcantes surgem em decorrência de um sofrimento terrível, podendo ser revertido em cura para os males passados, presentes e futuros. “Por isso, adule os velhos resmungões para que contem suas melhores lembranças. [...] Dê a palavra aos velhos. Passe por toda a roda. Force os introvertidos. Pergunte a cada pessoa. Você

vai ver. Todos serão aquecidos pelo círculo de histórias que criaram juntos.” (ESTÈS, 1998, p. 38-39).

Em seus estudos, Neri (2000) considera a importância das pessoas narrarem suas trajetórias pessoais, uma vez que, podem dar sentido e organizar temporal e tematicamente suas experiências de vida, destacando que essa iniciativa pode ser empregada

[...] no contexto gerontológico, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida de indivíduos e de grupos de idosos, residentes na comunidade e em instituições asilares ou hospitalares. No contexto social, os procedimentos e os produtos da memória podem contribuir para a continuidade cultural e para a memória coletiva. Podem ainda melhorar as relações intergeracionais, permitir aos idosos fazer reavaliações positivas e ajudar a enfraquecer preconceitos. (NERI, 2000, p. 183-184).

Pelo exposto, acreditamos que a experiência individual de cada velho possa ser convertida em lições de vida, que se transformarão em ensinamentos para aqueles que as ouvem. Entendemos que o próprio ato de narrar sua experiência de vida, compartilhando-a com outros indivíduos se constitua em uma possível intervenção pedagógica que pode fazer parte da prática dos profissionais que trabalham com a velhice, inclusive os de Educação Física, destacando que em nossa experiência com os velhos do Instituto Juvino Barreto esta iniciativa mostrou-se bastante eficiente na tarefa de aproximar e criar laços de carinho e amizade entre as pessoas que participam das nossas práticas corporais.

104

Notas

- 1 O presente texto se constitui em um recorte do trabalho dissertativo: *Os velhos e as práticas corporais: uma etnografia pedagógica*, defendido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 2 Por uma questão ética optamos por não identificar nominalmente os velhos que compõem o nosso estudo, uma escolha que consideramos importante pelo fato de acreditar que desse modo não permitiremos ligações entre os depoimentos narrados e os seus autores, o que poderia causar transtornos de desconfortos a suas vidas. A beleza liberta dos pássaros nos inspira a relacionarmos o nome verdadeiro dos velhos, em estudo, os nomes de aves.



Referências

ANDRADE, Carmen Maria. Velho e a sociedade. **Caderno Adulto**, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 79-91, ago. 1999.

DEPS, Vera Lúcia. Atividade física e bem-estar psicológico na maturidade. In: NERI, Anita Liberalesco. (Org.). **Qualidade de vida na idade madura**. Campina: Papyrus, 1993.

ESTÈS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Tradução Waldéa Barcelos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MONTEIRO, Pedro Paulo. **Envelhecer**: histórias, encontros, transformação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NERI, Anita Liberalesco. Reminiscência e revisão de vida na vida adulta e na velhice. In: DEBERT, Guita Grin.; GOLDSTEIN, Donna M. (Org.). **Políticas do corpo e o curso da vida**. São Paulo: Editora Sumaré, 2000.

OKUMA, Silene Sumire. **O idoso e a atividade física**. Campinas: Papyrus, 1998.

SALGADO, Marcelo Antonio. Por uma pedagogia do envelhecimento. **Revista Terceira Idade**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 13-29, maio. 1999.

SIMÕES, Regina. **Corporeidade e terceira idade**: a marginalidade do corpo idoso. Piracicaba: Unimep, 1994.

Prof. Ms. Everaldo Robson de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento | GEPEC
E-mail | everalдорobson@gmail.com

Prof. Dr. José Pereira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento | GEPEC
E-mail | melo@digi.com.br

Recebido 08 jan. 2008

Aceito 11 dez. 2008



Cultura casca-verde: um relato dramático

Cultura casca-verde: a dramatical report

Luciano de Melo Sousa
Universidade Estadual do Piauí

Resumo

CULTURA CASCA-VERDE define-se como uma experiência de releitura da cultura piauiense a partir da educação e das artes. Reconhece que as artes não são uma simples forma de exteriorização da subjetividade: revelam olhares capazes de refletir sobre o mundo. A educação, do mesmo modo, contribui com a elaboração de novas vivências e dizeres sobre os indivíduos e a realidade que habita. Particularmente, a Escola Areolino Leônico da Silva, na zona rural da capital piauiense, tem proposto relações novas entre escola, comunidade, cultura e arte pautadas pelos princípios da alteridade e da participação (consciente ou não). Sujeitos preteridos da tradicional política cultural escolar são incorporados ao cotidiano da escola: mestres de cultura, artistas, pais, grupo de jovens, universidade (não mais como a enunciadora da boa educação), ongs, fundações de cultura etc.

Palavras-chave: Educação. Cultura piauiense. Arte.

Abstract

Cultura Casca-verde is defined as a reworking culture experience from art and education from Piauí State. It recognizes art not just as a simple subject of exteriorization: it reveals eyes capable of reflecting about the world. The education, in the same way, contributes to a new living and saying production about the individuals and their current reality. The school Areolino Leônico da Silva, in the countryside area of Teresina City, has been proposing new relationships among school, community, culture and art marked by alterity and participation principles (conscious or not). Discarded from the traditional cultural politics, disfavored and marginalized people are incorporated in the school's everyday: culture masters, artists, parents, youth groups, university (not as the good education enunciated anymore), NGOs, culture foundations etc.

Keywords: Education. Culture from Piauí State. Art.



1. Uma introdução

A disputa com um espaço dominante-urbano excludente e o ideário de uma nova interação com o mundo rural de modo digno e justo. Problema e ideário da cultura casca-verde aí estão expostos na sua essencialidade. Para entender essa essência, há de se compreender as bases sociais que a engendram. Um Piauí prenhe de tensões e explorações: o Piauí dos “entendidos” e aquele dos ignorantes; o Piauí “desenvolvido” e moderno e aquele dos atrasados e conservadores; o Piauí da tecnologia e do conhecimento científico e aquele das credices e tradições; o Piauí dos “artistas” e aquele do folclore e do artesanato; o Piauí relativamente assistido pelas políticas públicas e aquele totalmente desassistido; o Piauí “promissor” e aquele preso ao passado.

Em outras palavras, a cultura casca-verde, como experiência artística, cultural, política e educacional, não se realiza fora de um meio social repleto de determinações e contradições. Pelo contrário, alimenta-se dessa materialidade e somente existe porque há um mundo de uma certa forma – o Piauí (ou piauí). A cultura casca-verde põe em dúvida os discursos unitários e hegemônicos sobre esse estado nordestino. Mídia, governos, uma grande parcela da arte literária e do pensamento científico, todos eles compactuam de um determinado princípio unificador da “nação piauiense”: uma ideologia acima das diferenças e da história. Nesse sentido, é fácil compreender por que a cultura casca-verde choca-se com a hegemonia da modernidade. Nessa hegemonia, há um consenso cultural que serve à exclusão daqueles “não-modernos”: os tradicionais, aqueles de cultura oral, determinados pelo tempo cíclico e por uma produção não-capitalista. Por essa razão, a modernidade recusa, ontologicamente, esse outro mundo de interações, valores e práticas sociais sujeito a uma outra lógica.

A cultura casca-verde se materializa na medida em que vive o desafio de construir novas subjetividades afeitas a entender essas relações contraditórias que constituem os homens e as mulheres piauienses por meio da arte, da cultura, da política e da educação, e, com esse entendimento, promover um tempo novo. Um tempo que não consiste numa volta a um passado perdido tampouco na simples modernização daquilo que é ultrapassado. A modernidade é uma construção história e não um presente/futuro irremediável. Almeja-se a luta por um *tempo-dramático* em que mitos e sonhos coexistem, em

que respeito e dignidade coabitam, em que experiência e saber dialogam, em que tradição e futuro são linhas sinuosas que se trocam.

Educação, política, cultura e arte são meios para compreender e refazer esses modos de viver um mundo plural e contraditório. Novos saberes, novos discursos, novas práticas, novos valores (ou não tão “novos” assim) são estimulados e experimentados nas diversas experiências da cultura casca-verde: oficinas, ensaios, shows, atos políticos, reuniões, pesquisas, festas, mostra de filmes, projetos especiais etc. Um percurso conflituoso e incerto, impensável a partir da lógica racional, organizacional e burocrática do mundo moderno em que se inserem as políticas dominantes de educação, cultura e arte.

Um diálogo crítico sobre a cultura piauiense foi e ainda tem sido o desafio continuado da cultura casca-verde. Experimentar de inúmeras formas o diálogo entre arte/conhecimento e a vida cultural de comunidades rurais do sudeste do município de Teresina. Sem se prender aos muros da escola e às práticas oficiais escolares, o diálogo projeta-se em outras direções e procura criar condições para que novos sujeitos, novos saberes e novas relações de cidadania e recriação do mundo possam desenvolver-se nesse mundo globalizado.

Movido por vontade semelhante ao movimento modernista (NOGUEIRA, 2005) e ao tropicalismo (CASTELO BRANCO, 2004; CORDEIRO JÚNIOR, 1989), o ideário estético cultura casca-verde reescreve as contradições popular-folclore, urbano-rural, escola-comunidade, cidadão-aluno, Estado-cultura, tradicional-moderno, no sentido de propor novas trajetórias de experiência do eu, da comunidade, da escola, da cultura, da cidadania e do saber. Reescrita conduzida por uma estética antropofágica e política.

Essa tem sido a cartografia da Cultura Casca-Verde na Escola Areolino Leônico da Silva¹, povoado Boquinha, zona sudeste de Teresina, desde outubro de 2004. Em seguida, discorre-se, sinteticamente, sobre esse tempo *dramático*.

2. A história dramática da cultura casca-verde

A cultura casca-verde inicia-se como um “projeto” no ano de 2004 com as primeiras gravações do documentário “Os amores de Teresa”. Este



nasceu das pesquisas dos estudantes, sob a orientação do professor de História, da Escola Areolino Leôncio da Silva, Francisco da Silva Pereira, sobre a flora e a fauna de suas comunidades. Durante essas pesquisas, alunos e professor descobriram que no meio de flora e fauna tão diversificada interagiam tradições culturais ancestrais do povo piauiense – o reisado, o divino, o novenário de Maria, o boi e o birim². Foi dessa pesquisa que se originou o nome *casca-verde*: este designa uma espécie de banana que, na sua aparência, é verde, mas por dentro o fruto está maduro e pronto para ser comido. O documentário veio lançar um novo olhar sobre essas expressões da cultura popular, aparentemente verdes, mas com grande diversidade e profundidade na sua essência e aproximou materialmente a escola das comunidades que a circundavam. Antes, apenas meros registros nas fichas de matrícula dos alunos – “Porção”, “São Francisco”, “Boquinha” – essas e outras comunidades passaram a ter sentidos próprios e uma certa configuração histórica e identitária. As comunidades com suas *gentes*, seus jeitos, saberes, costumes e histórias passaram a fazer parte do cotidiano daquela escola e de formas novas de perceber, sentir e viver a cidadania no campo.³

A partir dessa experiência, o professor Francisco Pereira, como membro da Associação de Teatro Circo Negro (ATCN), motivou a participação dos artistas dessa companhia de teatro no cotidiano dessa escola e de seus alunos. Cada um, com seus talentos e possibilidades (muitos deles altruisticamente ou com pequena remuneração), passou a intervir nas comunidades com o intuito de levá-las a rever os sentidos daquelas tradições culturais a partir do contexto da modernidade. Elaborar novas práticas discursivas e atitudes sobre os significados das tradições culturais e a inevitável transformação delas no mundo moderno orientou inicialmente esse trabalho. A intenção foi, de algum modo, realizar certas apropriações desse processo de mudança cultural de modo mais consciente e propositivo. Oficinas de teatro, dança, percussão, bio-jóias, agentes culturais, teclado foram implementadas segundo esse propósito.⁴

O espaço privilegiado de atuação foi a própria Escola Areolino Leôncio da Silva que promove educação formal (ensino fundamental do sexto ao nono ano e ensino médio) para crianças, adolescentes e jovens de, aproximadamente, vinte e sete comunidades rurais de Teresina. A partir desse público, iniciou o que se entendeu como *processo de ressignificação da cultura popular piauiense*. Como a ação inicial era encabeçada pela Associação de Teatro Circo Negro, definiu-se que a base metodológica de elaboração de novos

conceitos e atitudes sobre as vivências culturais daquelas pessoas seria a arte e a política. Os dois primeiros cursos ministrados ainda, em 2004, foram de *percussão* e *direitos humanos*. A partir dos mesmos, a ATCN mobilizou parte de seu elenco para ministrar oficinas de *teatro*, *balé* e *bio-jóias*. Para investir na formação musical, dada a diversidade de expressões culturais com a presença da música (*boi*, *birim*, *reisado*, *divino*), abriram-se outras duas turmas: uma de *percussão* e outra de *teclado*. Essas novas oficinas aconteceram no ano de 2005.

As trocas entre arte e educação foram fundamentais na formação da cultura casca-verde. As experiências da ATCN em arte-educação, associadas com um ideário estético que atravessa arte, cultura e política, juntas levaram à formatação de oficinas abertas de arte em que tradições, memórias das comunidades, a natureza, as lidas do campo passaram a ser reinterpretadas como coisas de valor e portadoras de história e saberes. Arte, escola e comunidades passaram a dialogar cotidianamente no interior das oficinas e das demais atividades: tornaram-se realidades intercambiáveis que, paulatinamente, vão constituindo a cultura casca-verde.

110 Sob essa lógica, da oficina de teclado, surge, no ano de 2006, o grupo “Mauro dos teclados” que, atualmente, já se apresenta profissionalmente em festas e clubes nos municípios de Teresina, Demerval Lobão, Pau D’Arco e redondezas. Da oficina de percussão, ainda no ano de 2005, formam-se os grupos “Casca-verde” e “Erva Rasteira”. O primeiro explora ritmos com influência afro – afoxé, funk, macumba, samba etc. – e o segundo trabalha ritmos nordestinos – forró, reggae, xote, baião, etc. Essas bandas passam a tocar nas festas da escola, nos encontros de jovens realizados em suas comunidades, e também na zona urbana de Teresina. Além de contribuir com a formação desses artistas-cidadãos, essas apresentações propiciavam trocas com o mundo: suas criações eram objeto de apreciação dos seus parentes, vizinhos, colegas e de outras pessoas e lugares. Eram oportunidades para o exercício de exposição de seus trabalhos como também de perceber as reações de todos.

Não eram simples músicos a executarem músicas quaisquer. Pelo contrário, eram adolescentes e jovens da zona rural recriando suas vidas e suas histórias pela criação e exposição de suas músicas. Menos que o juízo técnico da boa ou má execução musical ou que o simples fato de conhecerem a arte da música, esses músicos executavam uma música que era sua forma de apropriar-se do mundo (aquele mundo mais próximo e sempre presente – suas



comunidades – mas também aqueles outros sempre opressores e acusadores de sua ausência de cidadania). As experiências dessas bandas eram exercícios tensos de formação de sujeitos históricos.

Também no ano de 2005, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) contribuiu com a minha cessão para ministrar o curso “formação de agentes culturais” para adolescentes e jovens. Alunos e ex-alunos da escola, pelas provocações criadas dentro do curso, organizaram o grupo de jovens “Arco-Íris”. Este passou a realizar encontros de jovens nas suas comunidades promovendo informação, lazer e cidadania a partir de palestras, discussões e apresentações dos grupos “Casca-verde” e “Erva Rasteira”. Editou, também, o jornal “Nosso povo” que discutia política, educação, cultura e história de suas comunidades. Outra ação do grupo Arco-Íris foi a realização de “festivais de arte” nos quais tanto os alunos que participavam das oficinas como artistas locais ou mestres de cultura apresentavam seus trabalhos. Eram também oportunidades de lazer e integração entre todos: as comunidades se reapropriavam de suas criações culturais por meio da intervenção das novas gerações (adolescentes e jovens). Crianças, jovens, idosos, adultos, pais, filhos, mães, mestres de cultura, professores, artistas, todos se reencontravam em relações sociais novas (certamente que nem sempre compreendidas e/ou bem aceitas).

O grupo Arco-Íris destacou-se como organização política dos jovens: discutiu problemas, passou a organizar as demandas da escola e da comunidade junto a organismos oficiais, promoveu ações de valorização da sua identidade cultural e contribuiu com os grupos de arte criados dentro da Escola Areolino Leôncio da Silva. Ao final do ano, três agentes culturais foram incluídos no programa “Arca das Letras”, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, como *agentes de leitura* (responsáveis pela manutenção de uma pequena biblioteca comunitária doada pelo ministério). No ano de 2006, dois dos agentes culturais passaram a fazer parte dos quadros da organização do MST e outro agente cultural foi contratado como monitor da biblioteca da escola. Alguns tornaram-se colaboradores eventuais e, como não poderia deixar de ser, outros abandonaram a escola e também o ideário cultura casca-verde (ou não).

As bandas formadas nas oficinas de 2005 – Casca-Verde e Erva Rasteira – passaram a tocar suas músicas nos “encontros de jovens” realizados nas suas próprias comunidades e festivais de arte, ambos promovidos pelos agentes culturais. Contaram, também, com a contribuição da banda Eita

Piula (uma banda profissional da cidade de Teresina) que as acompanhou em apresentações, trocando experiências e estimulando sua profissionalização. Importante frisar que essa contribuição era espontânea: os músicos da banda iam aos encontros de jovens interessados em conhecer aquelas pessoas, suas criações e histórias.

A partir de 2006, os grupos começaram a fazer suas primeiras apresentações pagas – “São João no Campus – UESPI” e eventos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). No ano de 2007, lançaram, com apoio da coordenação do programa, o cd “cultura casca-verde”.

Esses itinerários, essas idas e vindas, esses caminhos não tão ordenados ou planejados esclarecem muito acerca desse *tempo dramático* da cultura casca-verde: como *cultura*, não se ordena facilmente, não se molda por meio de formas; pelo contrário, existe como é possível conquistar. Seus braços e pernas alcançam lugares, pessoas e instituições sem roteiros prévios: chegam nelas à medida que se projeta pelo espaço. Em experiências tensas e voltadas para um ou mais objetivos futuros, o *tempo dramático* se desenvolve sobre ampla teia de relações, encontros e desencontros. Não se faz linearmente ou teleologicamente. Pelo contrário, é um trançado de possibilidades dadas por seus sujeitos e as respostas e obstáculos do mundo.

O ano de 2005 também foi importante pois aproximou ainda mais as ações da cultura casca-verde dos mestres de cultura. Inicialmente, essa troca se deu durante as gravações do documentário “Os amores de Teresa” (lançado em 2006 através da Lei A. Tito Filho – lei de incentivo à cultura do município de Teresina). À medida que se estreitaram as relações, os grupos de cultura popular foram convidados a participar das oficinas (ano de 2006) e passaram a ser estimulados com suas participações nos festivais de arte e eventos outros (São João no Campus – UESPI, Festival de Folguedos do Piauí, Festival de Bois de Teresina etc.). A idéia foi alimentar a valorização dessas manifestações da identidade cultural por seus próprios idealizadores e realizadores. A UESPI passou a contribuir com uma bolsa mensal para dois mestres de cultura (do boi e do divino): o objetivo foi mostrar que cultura, memória e tradição são grandes riquezas de qualquer comunidade e precisam ser estimuladas e respeitadas.

Sobre o conceito de *valorização*, importante frisar duas de suas dimensões. Primeiramente, o próprio reconhecimento social de sua *autenticidade*



cultural.⁵ Reconhecer suas diferenças e particularidades como coisas próprias do humano que se constrói socialmente é lutar por liberdade, respeito e dignidade: em outras palavras, é reivindicar a própria condição de humanidade. Ao doar um determinado valor monetário a um mestre de cultura “diz-se” que há tanta relevância ali como o trabalho de um professor ou de um padre/pastor. Seu trabalho é aquele de pontuar a singularidade e manter vivos os sentidos das tradições: elementos fundamentais na constituição da moralidade social, história cotidiana e, contemporaneamente, também da alteridade.

Uma segunda dimensão dá-se na própria institucionalização pública da autenticidade: ao se pagar um “salário” a um mestre de cultura institucionaliza-se a autenticidade cultural daqueles sujeitos históricos. Mais que simplesmente uma remuneração, institucionaliza-se o direito ao diferente.

Valorizar, na cultura casca-verde, consiste na *ressemantização* da história cultural do homem do campo teresinense. Internamente, criavam-se práticas novas de convivência com a tradição. Ao incluir os mestres do boi e do reisado nas oficinas de percussão, experimentavam-se novas formas de percepção e entendimento daquelas músicas e narrativas sociais. Superava-se sua condição de coisa natural e dada em favor da criação de novos olhares sobre os sentidos da história e vida no campo: aquelas tradições não são tão somente coisas que se repetem todo ano com sentidos absolutos e únicos; pelo contrário, são formas vivas de relacionar-se com o tempo e o espaço repletas de sentidos e motivações para a vida. (GILROY, 2001).

Externamente, *valorizar* significa manter tensas relações de troca com os órgãos do governo, os pensamentos universitários e com artistas e produtores culturais. Primeiramente, confrontava-se com toda apropriação da cultura camponesa como folclore. Segundo, divergia sobre a compreensão ingênua de que aquilo que é “popular” deve ser “preservado”, ou seja, deve manter-se no seu estado de pureza. Terceiro, reinventava as apropriações sobre as várias formas de ser piauiense. Quarto, sugeria novos pensares sobre a arte criada na capital piauiense.

Em suma, *valorizar* recria os sentidos de pertencimento. Tanto a percepção como a experimentação do que são os indivíduos culturalmente constituídos, tendo em conta os contextos nos quais se inserem e as relações mantidas, passam por novas elaborações. A cultura casca-verde *invade* essas terras devolutas da cultura piauiense: a partir dessa provocação, são irradiadas

inúmeras outras ações e reações em que os sentidos de pertencimento cultural são recriados (adiante é retomada essa reflexão).

O ano de 2006 é marcado, entre outras coisas, pela ampliação da participação da UESPI na manutenção das oficinas e no apoio aos mestres de cultura. Ao todo, essa instituição apoiou a realização de oito oficinas durante o ano letivo da escola (oito meses) e pagou bolsas mensais a dois mestres de cultura durante um ano (este pagamento se manteve até maio de 2008).

Outro elemento importante desse ano foi o amadurecimento dos grupos artísticos criados a partir das oficinas: *Casca-Verde*, *Erva Rasteira*, *Mauro dos Teclados* e *Coco Doce*. Todos passaram a gravar seu primeiro cd no segundo semestre desse ano e lançaram-no em maio de 2007. Além dos grupos, também participaram comunitários do povoado São Francisco (município de Pau D'Arco) com as canções do *birim* (ou *bila*, ou *balandê*), pessoas do povoado Porção com as cantigas do reisado, senhores e senhoras da festa do Divino Espírito Santo no povoado Boquinha com as modas do divino, seu João do Pífano. A meta foi ter um registro fonográfico de expressões culturais próprias da zona rural teresinense. Essa idéia se vê ampliada com a gravação de um CD, com lançamento previsto para janeiro de 2009, de canções religiosas dos moradores dos povoados citados. Aprovado pela Lei A. Tito Filho e produzido pelo coordenador musical da cultura casca-verde, Adolfo Severo de Sousa Júnior, esse registro reforça um princípio de sua estética que é a construção da auto-identificação: desenvolver uma consciência de sujeito criador e cidadão, senhor de uma determinada autenticidade cultural, nem melhor nem pior que as demais.

Outro aspecto a ser ponderado é a apropriação dos espaços públicos e dos espaços de mercado. As contribuições da UESPI, das secretarias estadual e municipal de educação, da Fundação Cultural Monsenhor Chaves (Teresina) têm sido uma conquista. Conquista na medida em que a apropriação das políticas públicas relacionadas à educação e cultura compreende uma luta permanente: as ações resultantes dessa luta não são constantes e ideais. São acordos historicamente dados e com limites claros: estão sujeitos tanto ao estreitamento como à ampliação. Uma *dança das cadeiras* sujeitas às interrupções mais (im)previstas: eleições municipais, insatisfação com as prioridades criadas de modo autônomo pela cultura casca-verde, "inadequadas" relações entre a cultura casca-verde e a melhora do rendimento escolar, rema-



nejamentos orçamentários (seja do estado, seja do município, motivados pelas mais insondáveis razões) etc.

Também a partir de 2006, intensificam-se as participações de mestres de cultura popular e seus parceiros em “eventos” na cidade de Teresina. Os brincantes da folia de Santos Reis, o drama encenado do “boi de briga”⁶ de Seu Raimundo Branquim e seus parceiros, as cantigas do Birim⁷ representadas pelo grupo “Coco Doce”, todos eles passam a se comunicar com o universo urbano da capital piauiense. Aplausos, indiferenças, críticas veladas, apoios, reducionismos “folclóricos” fazem parte desse processo de interação. As identidades culturais se relacionam sempre à base de encontros, conflitos e rejeições.

Ainda nesse ano, a estudante de história da UESPI Veruska Lauriana da Silva de Carvalho, sob minha orientação, realiza pesquisa sobre memória e identidade cultural nas comunidades Boquinha e Porção, na zona rural de Teresina. A partir de entrevistas e da interação com mestres de cultura desses povoados, investiga o processo de reprodução das tradições e da memória cultural através da ação daqueles mestres como fatos de elaboração de uma identidade cultural.

Por fim, o ano de 2006 marcou, também, a transformação da experiência da Escola Areolino Leôncio da Silva em referência para um programa de identidade cultural em assentamentos rurais do Crédito Fundiário do Piauí. Sua metodologia e professores foram transformados em uma experiência piloto que buscou dialogar arte, cultura e cidadania. Oficinas de teatro, agentes culturais, música, bio-jóias e vídeo foram ministradas para 145 (cento e quarenta e cinco) jovens de assentamentos rurais de mais de dez municípios piauienses. Parte dos recursos destinados ao pagamento dos professores foi doada por eles próprios para o custeio da produção do cd “cultura casca-verde” lançado em 2007. Por outro lado, não houve, nos anos seguintes, continuidade da experiência.⁸

No ano de 2007, destacou-se a colaboração mais acentuada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Esta manteve o pagamento dos professores de 7 (sete) oficinas (Percussão I, Harmonia, Coral Infantil, Teclado I, Teoria Musical e Cavaquinho, Artes Manuais e Teoria da Composição), com a formação de 11 (onze) turmas nos turnos da manhã e tarde, totalizando 121 participantes. A relação que já era estreita entre a cultura casca-verde e a Escola Areolino Leôncio da Silva tornou-se mais próxima.

O coordenador Francisco da Silva Pereira, professor com redução de carga horária para atender às necessidades do programa, e a diretora Francisca Borges procuraram mobilizar cada vez mais alunos, professores e comunidade para fazerem parte.

Se desde seu início as relações entre a cultura casca-verde e aquilo que se pode denominar como escola formal não foram fáceis, a partir desse ano os conflitos se proliferaram e complexificaram-se. A cultura casca-verde reclama da “escola” uma relação diferente com a comunidade: não se trata de uma relação unilateral e autoritária, mas continuadas experiências de aprendizado mútuo⁹. Defender que uma escola pode “aprender” com as comunidades supera a *ideologia da competência escolar* segundo a qual ela possuiria um saber próprio que os outros (a comunidade) precisaria apreender. Além de propor uma experiência nova de saber, a cultura casca-verde se realiza quando seus sujeitos se colocam como seres inventivos e criadores, muito diferente do ideal de “sujeitos reprodutores” preconizado pela escola formal. (BONNEWITZ, 2003).

Aquilo que se denominou anteriormente como “relação estreita” designa não somente as aproximações e acordos (o envolvimento da diretora e de alguns servidores da escola, a colaboração eventual de um ou de outro professor, a participação dos alunos nas diversas oficinas, a contribuição de alguns pais de alunos), mas também as fissuras e desacordos. Pequenas “sabotagens”, contra-reações claras e, principalmente, indiferença foram formas da recusa da cultura casca-verde por aquele esquema de “escola formal”. Mas, diferentemente de um juízo apressado que poderia lamentar-se, a cultura casca-verde se alimenta dessas oposições e procura continuamente reescrevê-las. O próprio fato dessa busca materializada de reinvenção do saber, da escola e do mundo tem um valor incomensurável para a formação de sujeitos críticos e históricos. Contrariamente ao que muito se deseja, os “resultados esperados” são menos importantes do que a vivência tensa e contraditória no mundo. A cultura casca-verde existe concretamente no cotidiano dessas comunidades: não se coloca como um “projeto” ou uma “política” externa, mas se materializa nas ações, relações estabelecidas, nos conflitos gerados e nas suas próprias contradições.



3. A estética cultura casca-verde

Primeiramente, por que tratar a cultura casca-verde como uma “estética”? E por que não uma “pedagogia” ou um “projeto sócio-educativo”? A resposta para as duas perguntas começa pela negativa do segundo questionamento. A cultura casca-verde compreende mais do que um modelo pedagógico bem como mais que um projeto especial implantado numa escola. Por quê? Porque nasce da trajetória de um grupo de artistas filiados à Geração Pós-69 que cria novos sentidos e formas para a arte ao questionar, entre outras coisas, os padrões estéticos dominantes e as relações entre arte e sociedade.¹⁰

A Associação de Teatro Circo Negro, pertencente ao movimento estético “Geração Pós-69”, percorreu as fronteiras entre teatro, literatura, música e política cultural durante sua história. Suas produções relevaram a literatura brasileira e piauiense, exploraram os dramas humanos do povo piauiense, reinventaram os espaços cênicos, problematizaram a atuação do público e questionaram os meios institucionalizados de produção de teatro no Piauí e no Brasil.

Nessa trajetória, seus trabalhos se diversificaram para além da estrita produção de arte, mas também para a prática da produção de conhecimento (participação do conselho editorial da revista de cultura Pulsar, publicação do jornal Bastidor e do informativo Casca-Verde, o site culturacasca-verde, etc.), formação continuada de artistas (oficinas de teoria e história teatral), oferta livre de oficinas (teatro infantil, teatro adulto, leitura e produção de textos, etc.), organização da “Galeria Geração Pós-69” (uma “galeria” de artes na Praça Pedro II, centro de Teresina, todo sábado pela manhã, com mostras de artes visuais, teatro e literatura, entre 2001 e 2002), participação em atos políticos com apresentações de “teatro-imagem”¹¹ e “teatro-passeio”¹², criação de “células” sociais de arte (em pontos diferentes da cidade foram criados núcleos sociais de arte com a oferta de oficinas de teatro, dança, leitura e montagem de espetáculos), etc.

A cultura casca-verde é fruto desse caminho da Associação de Teatro Circo Negro que reúne arte e desejo de transformação do mundo: uma arte crítica capaz de reinventar os dramas sociais em dramas de arte; uma arte recriadora de valores e conceitos do mundo; uma arte que não legitima fronteiras entre arte, política e educação; uma arte não afeita aos paradigmas dominantes.

O que é, afinal, essa estética cultura casca-verde? Uma estética provocadora de novos pensares e práticas sobre arte e cultura no Piauí. Confronta antigos modelos de arte à moda nacional ou regional com uma criação própria amparada na história, nas tradições, na modernidade, no campo e nas diversas contradições em que se encerra o Piauí. Não segue parâmetros fechados. Pelo contrário, busca criar formas novas de pensar e agir. Não domestica o pensamento; esforça-se por uma reflexão crítica (SOUSA FILHO, 2007).

Por essa razão, numa sociedade afeita a monismos, uma educação estética confronta-se com infindáveis barreiras. A primeira reside nas próprias subjetividades sobrecarregadas de sentidos únicos e soberanos: “como ensinar arte a crianças e adolescentes que mal sabem ler e escrever na zona rural”? “Por que arte se são tão pobres e carecem de outras coisas”? “O que esperar de pessoas tão simples e desfavorecidas de tudo”? “Vocês não querem aparecer ensinando arte a miseráveis”? “Que arte camponeses pobres e sem informação podem criar”? “Que valor pode ter uma cultura de desvalidos”? “Que história homens e mulheres tão ignorantes e comuns são capazes de criar”? Essas e outras indagações sempre atravessaram as veredas da cultura casca-verde (de modo velado ou expresso). Indagações que explicam de algum modo a lógica da exclusão e do silêncio sobre os *outros* contra a qual a cultura casca-verde vem trabalhando.

A segunda barreira encontra-se no mar de relações sociais pelo qual navega: escola-comunidade, professores-professores, professores-alunos, mestres de cultura-jovens, escola-Estado, cidadãos-outros cidadãos. São, necessariamente, nestas relações que se cria e se recria a cultura casca-verde. Ela não existe per si como uma simples sistemática de idéias e métodos; de outro modo, é o próprio fato permanente de criação-reprodução-recriação cultural. A grande particularidade da cultura casca-verde encontra-se na sua própria natureza: não nasceu como uma proposta ou política artificial de integração entre educação, cultura e arte; contrariamente, fez-se e se refaz constantemente no universo social da zona rural teresinense. A cultura casca-verde é a história tensamente vivida na Escola Areolino Leônico da Silva, nos povoados Boquinha, Porção, Formosa, São Francisco, Santo Elias, Centro dos Afonsinhos, Extrema...

Distante dos apriorismos do senso comum, ou pedagógicos ou estéticos, mergulha no mundo social que constitui e cerca a escola na perspectiva de construir uma nova história. Projeto de construção que associa arte, cultura



e educação entre camponeses (ou não) que circundam o povoado Boquinha. Como uma boca *faminta*, está em permanente movimento de apreensão do mundo: o *mundo* não é mais algo dado ou natural; o mundo é uma construção social, perpassada por múltiplas relações e atores sociais. Os sujeitos que constituem a escola (professores, alunos, comunidade, secretarias de educação, universidade, mestres de cultura, artistas, etc.) fazem e refazem aquele mundo que também é *seu*. Entre tantas “construções sociais” havia e há preconceitos e atitudes socialmente dados: “*nosso futuro é trabalhar como empregada doméstica ou em alguma empresa de construção civil ou como segurança*”; “*no mato a vida é difícil mesma*”; “*a nossa escola é ruim mesma*”; “*futuro?*”; “*por que investir tanto nessa escola?*”; “*Boquinha? O que é isso?*”; “*todo lugar tem seus donos – espere as eleições*”. Essas atitudes e representações presentes no cotidiano daquelas pessoas e órgãos públicos funcionam como modelos aprisionantes: todas as relações sociais são filtradas por esse campo de representações hegemônicas. (BERGER, 1985).

Certamente, não são idéias e valores únicos. Há pessoas, grupos informais e associações que desarmonizam. Foi e é a partir delas que a cultura casca-verde se alimenta como uma espécie de contracultura. Uma contracultura que se organiza a partir das mazelas vividas, dos sonhos tecidos, das forças reunidas, das oposições vividas e dos acasos e desencontros do tempo. A indeterminação e a ausência de sentido único são marcas dos processos identitários. (GILROY, 2001). Não há um projeto organizado que sustenta e orienta as ações; pelo contrário, há vontades, alianças, pessoas, órgãos públicos, estratégias que se engendram num carrossel de fatos, coisas e relações.

A cultura casca-verde se coloca, portanto, na luta pela constituição de novos sujeitos históricos que, conscientes de sua participação na formação do mundo Zona Rural | Teresina | Piauí | Nordeste | Brasil | América Latina | Globo, buscam apropriar-se afirmativamente do mesmo. Alunos e moradores das comunidades rurais, professores e artistas, mestres de cultura e camponeses, todos estão sob efeito dessa luta: de algum modo, são provocados a se posicionar de modo diferente nos mundos sociais. É assim que discursos, saberes e práticas novas entram em conflito com antigas fórmulas de apreensão e vivência do mundo. E esse movimento é a própria natureza dessa construção estético-político-pedagógico-cultural.

É nesse sentido que ela põe em “xeque” a “modernidade piauiense” à medida que provoca um exame crítico sobre a mesma tendo, como ponto

de partida e referência, as tradições e as vivências culturais da zona rural teresinense. Reescrever os sentidos da cultura piauiense faz parte do cotidiano da cultura casca-verde. Uma reescrita muito distante de uma simples reafirmação do “passado” ou de “tradições atemporais”. Passa pela formação de sujeitos históricos novos com pensamentos e formulações novas sobre o Piauí. Longe dos apriorismos, a história passa pela recriação do cotidiano, pelas composições das bandas Casca-Verde, Erva Rasteira e Coco Doce, pelo repertório do coral Patativas, pelas ações do grupo Arco-Iris, pela atuação dos mestres de cultura, pelos conflitos vividos na Escola Areolino Leônico da Silva, pelas lutas por recursos frente aos órgãos públicos, pela criação de cds e documentários etc.

Por essa *radicalização cotidiana*, deixa-se claro o quanto de relacional e processual é a cultura casca-verde. Menos que números de oficinas e alunos envolvidos, recursos empregados etc., a cultura casca-verde é uma realidade sócio-dinâmica em constante mutação.¹³ A cultura popular não é tomada como algo fixo ou susceptível de metrificação (lógica própria da modernidade que quantifica, disciplina e comercializa os “bens” culturais). Princípio bastante comum nas políticas que transformam cultura em “folclore” – uma forma reificada e mercantil de viver cultura. Nessas políticas o que tem valor é o “exótico”, o “original”, o “puro”, o “pitoresco”. A cultura casca-verde, de modo radicalmente oposto, realiza-se como um processo tenso de oposição a esses princípios e práticas. A tradição e a modernidade deixam de opor-se como essências distintas e são tratadas como realidades dialéticas: só há tradição porque há modernidade e vice-versa. As tradições, os saberes populares, as inúmeras formas de exploração social, tudo é reinventado no sentido da formulação de novas conjugações sociais.

Conjugações sociais são invenções do social capazes de suscitar esquemas novos de pensar e de viver socialmente. São mais que lições escolares ou ações de um projeto (público ou privado), pois pressupõem a atuação de sujeitos históricos que se refazem à medida que se inventam coletivamente. São espécies de combinações sociais movidas pelos movimentos e contradições historicamente dados. Não há um modelo a se seguir, mas vivências novas a partir da interação dos sujeitos dentro de certos contextos sociais.

São dessas vivências que se formam *subjetividades autoras*. Nos processos criativos instaurados nas oficinas e ensaios, desenvolvem-se o desejo e as habilidades de ser autor da história. Uma história não mais vista como algo



de “livros” ou de “pessoas ilustres”, mas como a vivência cotidiana de todos os encantos e mazelas. A cultura casca-verde é uma vivência intersubjetiva através da qual se experimentam novas perspectivas de mundo a partir daquele mundo rural de Teresina. Nesse sentido, é oportuno o pensamento do pesquisador português José Manuel Oliveira Mendes:

[...] a identidade é um conceito crucial, porque funciona como articulador, como ponto de ligação, entre os discursos e as práticas que procuram interpelar-nos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, por um lado, e, por outro, os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados. (MENDES, 2002, p. 504).

Cada um, individualmente e coletivamente, experimenta sua subjetividade em outras condições não disciplinadas pela força do dia-a-dia. O exercício de criar e se expressar (oficinas, ensaios, informativos, murais); a prática de um pensar crítico (oficinas, composições, encontros de jovens, informativos); as oportunidades de responsabilidade coletiva (organização dos encontros de jovens e festivais de artes, promoção de festas, participação em eventos fora da escola e da comunidade); a reinterpretação dos mundos (cd “cultura casca-verde”, filme “os amores de Teresa”, oficinas); as novas experimentações da luta por cidadania (informativo, atos públicos, festivais de arte, encontros de jovens). Estudantes, oficineiros, coordenadores, comunitários, representantes de órgão públicos, todos participam dessa instável produção de *subjetividades autoras* (ou “subjetividades transgressoras”, ou “subjetividades históricas”, ou “subjetividades criadoras”).

A estética funde-se com uma identidade em construção. Os passos seguidos pela cultura casca-verde reúnem esforços para a formação de novos pensares e atitudes sobre o mundo rural de Teresina. Tem-se um caminho tortuoso de geração de um pensamento social sobre os sentidos de ser piauiense na zona rural de Teresina. Pensamento esse que se materializa nas formas de arte e conhecimento criados, nos processos políticos vividos e nas experiências de educação nas oficinas e momentos de reflexão-ação.

A discussão sobre identidade está, portanto, entre os fundamentos da cultura casca-verde. Uma identidade forjada num amplo oceano de relações. E por que desse modo? Porque não há como *formalizar* na sua totalidade,

complexidade e capilaridade o processo de formação de sujeitos culturais. Identidades não são coisas ou o somatório de um conjunto de ações programadas e executadas dentro de um tempo e espaço. Identidades são processos de *escolha* cultural: os sujeitos se reapropriam das construções culturais visando a sua *ressemantização* nas relações sociais vividas por eles próprios.

Como processos de escolha, as identidades culturais estão permanentemente se fazendo. Não há um sentido final e último para a cultura: as culturas se assumem na sua radicalidade histórica como criações necessárias ao desenvolvimento dos homens. Como escolhas, são eminentemente históricas e relacionais: nascem dos contextos vividos e das contradições superadas. Muitas vezes, por exemplo, os mestres de cultura tomam aquelas bolsas como uma “ajuda” do Estado tutelar: navegando entre esperteza e ingenuidade, eles cumprem com as obrigações previstas pela “ajuda”, mas, por outro lado, reinventam seus desejos e motivações de ser *mestre de cultura*. Aquilo que antes era tido somente como tradição ganha um novo caráter: pela “tradição” relaciono-me com o mundo. A “tradição” passa a me representar perante outros mundos dos quais também faço parte: a escola dos meus filhos e netos; a universidade na qual nunca estudei e que meus filhos terão que lutar muito para usufruí-la; as fundações culturais que se colocam como “promotoras” da cultura; a mídia etc.

Certamente, que essa *autoconsciência* não ocorre de modo articulado e total. Trata-se de uma autoconsciência cambiante, incerta, ambígua. Uma consciência *ambígua* desencadeada pelas oposições da cultura casca-verde: não é tão somente um projeto escolar tampouco a escola reconhece a comunidade como sujeito social de mesmo status e poder; Boquinha, Porção, São Francisco são comunidades rurais na soleira da porta da maior cidade do Piauí; as políticas de Estado reconhecem, formalmente, a alteridade e a relevância da formação cultural, mas, por outro lado, concentram o saber técnico, a formatação das políticas e reduzem os recursos; de um lado, coloca-se o tradicional e o popular e, do outro lado, o moderno e a arte. Essas oposições poderiam multiplicar-se, pois a cultura casca-verde fundou-se na “fronteira” das contradições: urbano-rural; riqueza-pobreza; popular-erudito; patrimonialismo-modernidade etc.

No entanto, se se constrói uma consciência *ambígua*, a mesma não deixa de fazer parte de um complexo processo de reinvenção cultural e social. Professores, crianças, adolescentes, mestres de cultura, jovens, comunitários,



gestores públicos, todos estão envolvidos nesse sistema de mediações culturais, estéticas, educacionais e políticas denominadas cultura casca-verde. Como se trata de uma realidade fundamentalmente relacional não há como precisar ou delimitar rigorosamente as fronteiras desse sistema de pertencimento. Esse sistema é plástico, fluido, passível de contradições interna e externamente, reinventado continuamente.

Também se define como uma experiência diferente de política. Além das dimensões já vistas sobre educação, cultura e identidade, a sua vivência política se define por suas relações autônomas com os órgãos públicos de fomento à educação e cultura. As parcerias criadas com esses órgãos procuram resguardar o campo de criação e liberdade identitária. Por essa razão, suas relações são permeadas por disputas e dissensos. São esses referenciais que pintam os avanços e recuos das parcerias (além das características próprias do Estado brasileiro e de suas políticas sociais).

Apesar de ganhar um prêmio nacional resultante de um concurso anual promovido pelo Ministério da Cultura (prêmio "Cultura Viva"), essa aproximação com os aparelhos de Estado não garante estabilidade e continuidade nas parcerias conquistadas. Assim como se experimenta um processo tenso e dramático nos espaços ocupados na zona rural teresinense, nas parcerias "públicas" ocorre o mesmo: subestimação das ações, corte de repasse de recursos, atrasos nos pagamentos, recuos dos acordos firmados verbalmente, cobrança por mais "resultados" etc.

O campo incerto e movediço dessas relações políticas só reitera o seu caráter plástico, contraditório, plural e histórico. Como estética e cultura, luta por uma releitura da sociedade piauiense a partir de seus contrários e pela acentuação das contribuições dos camponeses caboclos na sua formação e permanente renovação. Coloca-se, portanto, entre a *realidade* e o *real*:

Enquanto a realidade é um número finito de combinações, arranjos de dados selecionados de modo histórico e arbitrário (isto é, no acontecer social anônimo e coletivo e de modo alheatório, imotivado, por convenção), o *real contém as possibilidades excluídas*, os demais dados existentes, os arranjos não realizados, outras combinações possíveis. Potência das possibilidades, do ilimitado, do heterogêneo, do diverso, do foracluído, do irreprimível, haverá sempre algo do real que, não integrado à realidade, não deixará de manifestar-se. (SOUSA FILHO, 2007, p. 43–44).

4. Uma conclusão

Por meio de um simplismo didático, pode-se definir a cultura casca-verde como um conjunto de práticas (artísticas, educativas, sociais, políticas e econômicas) que visam interferir, por meio de uma escola formal, no cotidiano, na política local, na auto-consciência, nos saberes e sonhos de comunidades rurais de Teresina. Apesar de seu efeito simplificador e dos riscos implícitos, essa noção situa sua proposição geral: é um fenômeno da ordem da cultura, da arte e da política.

A cultura percebida longe das aberrações folclóricas ou das coisas facilmente delimitadas pelas políticas públicas (ORTIZ, s.d.). Um fato cultural como são todos: dinâmico, tenso, contraditório, estrutural. Apesar dessa natureza, recaem sobre si inúmeras interpretações apressadas e equivocadas: um “projeto cultural”? “Promoção do folclore na escola”? “Defesa dos valores culturais tradicionais”? “Extensão da escola à comunidade”? Nenhuma dessas chaves de leitura serve ao exercício de leitura da cultura casca-verde.

O conceito do antropólogo francês Marcel Mauss (2003) “fato social total” lança uma luz bastante esclarecedora: a cultura casca-verde se realiza em diferentes espaços sociais (escola, comunidades, secretarias de educação, universidades, fundações culturais) reinventando as idéias e práticas de cultura, educação, arte e política, logo, reinventando a si própria. Todas aquelas dimensões, nas sociedades modernas, estão relacionadas e contribuem para a reprodução de valores e práticas autoritárias de uma *cultura disciplinar*¹⁴. De modo bastante distinto, a cultura casca-verde projeta-se nessas dimensões, por meio de seus sujeitos, discursos e práticas, na luta por formas novas de experiência cultural no mundo.

Notas

- 1 A cultura casca-verde, desde maio de 2006 rompeu o limite geográfico da Escola Areolino Leôncio da Silva com o lançamento do documentário “Os Amores de Teresa” e com a execução do projeto com jovens assentados pelo Programa de Crédito Fundiário do Piauí. Em 2007 tornou-se programa de extensão da Universidade Estadual do Piauí, lança o cd “Cultura casca-verde” e ganha o prêmio “Cultura Viva” como melhor projeto desenvolvido por uma escola pública na área de fomento à cultura.
- 2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394/96), no seu artigo 26, parágrafo quarto, ressalta o conhecimento pluridimensional da formação cultural brasileira: “O ensino da História



- do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”
- 3 A LDB assim se expressa sobre a relação escola-comunidade em seu artigo 12, complementado por seu inciso sexto: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola.”
 - 4 Ainda no artigo 26 da LDB, no segundo parágrafo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”
 - 5 Vide a síntese realizada pelo cientista social Jessé Souza sobre a categoria “autenticidade” de Charles Taylor como fundamento moral da modernidade capitalista (Souza, 2006 – especialmente o capítulo “A hermenêutica do espaço social para Charles Taylor”).
 - 6 Brincadeira musicada onde um boi, antes amistoso com os caretas que o acompanham, depois passa a desferir a ataques contra os caretas. Marcada pelo som de instrumentos percussivos e pelos versos cantados por Seu Raimundo Branquim, o boi passa a perseguir os caretas, exigindo dos mesmos as mais diversas acrobacias para livrar-se de seus ataques. Ao final, os caretas sovam o boi e o retiram da roda formada para acontecer a brincadeira.
 - 7 Cantigas do “birim”, “bila” ou “balandê” lembram cantigas do coco e cirandas. São cantadas nas noites da semana santa por uma grande roda onde, em duplas ou individualmente, dançam e cantam. Sua poesia registra o cotidiano daquelas pessoas e o mundo mágico de personagens humanos e animais em situações engraçadas ou dramáticas.
 - 8 Como não é objeto desse artigo considerar aspectos que fogem ao universo da zona rural de Teresina e da trajetória ali transcorrida, a apropriação feita pelo Programa de Combate à Pobreza Rural (Programa do Crédito Fundiário) não será analisada.
 - 9 Na LDB de 1996, o art. 32 descreve o objetivo do ensino fundamental como “a formação básica do cidadão” por meio da “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” bem como pelo “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.”
 - 10 Para maiores referências, vide os cinco números da Revista Pulsar, publicados entre 1997 e 2002.
 - 11 Define-se como um clip dramático. Todos os elementos cênicos convergem para uma idéia-mestra. A idéia materializa-se numa imagem contumaz. O teatro-imagem pode ser comparado a um manifesto: através de elementos cênicos, como figurino, sonoplastia, cenário e personagens, uma idéia é desenvolvida em toda sua intensidade – Medéia, a mãe que mata seus filhos; Antígona, a luta pelo direito natural, “Deus encontra-se com o diabo na Terra”, “Bom cobrador, mau pagador”. Montado ao ar livre e visando ao imaginário social, essa técnica teatral provoca os sentidos e percepções humanas nas suas forma mais crua. Outros temas estritamente políticos foram dramatizados em manifestações de movimentos sociais: SINDSERM – Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina; Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPI); SINPOIJUSPI; Jacinto Teles – um mandato em movimento; II PARADA DA DIVERSIDADE SEXUAL.

- 12 O teatro-passeio assemelha-se a uma passeata dramática: o espetáculo se realiza em movimento dentro de um certo trajeto. Este recurso foi utilizado para “celebrar” o aniversário de Teresina: o grupo saía da antiga vila do Poti e vinha em direção ao centro concluindo seu espetáculo na porta da igreja de São Benedito (igreja construída com a colaborações dos pobres e miseráveis de Teresina).
- 13 Por essa razão evita-se a denominação de “projeto” (nomenclatura pela qual é tratada a cultura casca-verde nas secretarias estadual e municipal de educação no Piauí e em Teresina, respectivamente) ou de “programa” (algunha dada pela Universidade Estadual do Piauí). Se, como também política pública, tem um caráter de “programa” ou “projeto”, a sua experiência social supera essas fronteiras e propõe outras dimensões.
- 14 Alguns pesquisadores brasileiros já incorporaram o conceito de poder disciplinar de Michel Foucault aos estudos culturais na escola. A idéia de uma “cultura disciplinar” refere-se à existência vigiada e disciplinada da cultura na escola (livros didáticos, atividades curriculares, festas e datas cívicas, projeto político-pedagógico, etc.). Vide a coletânea de artigos organizada pela pesquisadora Saraí Schmidt, “A educação em tempos de globalização.” (SCHMIDT, 2001).

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **Todos os dias de paupéria**: Torquato Neto e uma contra-história da Tropicália. Recife: 2004. (Datilografado).

CORDEIRO JÚNIOR, Barreto. **Tropicalismo**. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1989.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

MACHADO, Paulo Henrique Couto. **As trilhas da morte**: extermínio e espoliação das nações indígenas na região da bacia hidrográfica parnaibana piauiense. Teresina: Corisco, 2002.



MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. (Org.). **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). A globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Gilberto Ramos. **Por um inventário dos sentidos**: Mário de Andrade e a concepção de patrimônio e inventário. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, [s.d.].

OS AMORES DE TERESA. Direção de Chiquinho Pereira. Teresina: Companhia Pedra de Teatro, 2006, 52 min.

SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de. **Apontamentos para a história cultural do Piauí**. Teresina: FUNDAPI, 2003.

SCHMIDT, Saraí. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA FILHO, Alípio de. Por uma teoria construcionista crítica In: SOUZA FILHO. Alípio. (Org.). **Bagoas**: estudos gays – gênero e sexualidades. Natal: EDUFRN, 2007.

TERESINA. Lei n° 2.194, de 24 março de 1993. (Lei Tito Filho).

Prof. Ms. Luciano de Melo Sousa
Universidade Estadual do Piauí | UESPI
Vinculado ao Programa de Extensão "Cultura Casca-Verde"
E-mail | companhiapedra@bol.com.br

Recebido 26 ago. 2008

Aceito 18 dez. 2008

Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas

**Image and narrative: the dialogic construction of the photograph
in the qualitative research in human sciences**

Fabrcia Teixeira Borges
Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes

Resumo

As tentativas de definir a sociedade contemporânea, na maioria das vezes, desconhece a expansão da imagem como forma de comunicação através da fotografia, cinema e tevê que nos cercam o tempo todo. Nas pesquisas qualitativas, o uso de fotografias e de entrevistas pode se constituir como alternativa entre os instrumentos para a construção de dados. Neste trabalho, fazemos uma discussão sobre o uso de fotografias, como um mediador que, associado às narrativas, produz formas significativas e específicas que nos ajudam a entender os processos de construção do conhecimento nas pesquisas em ciências humanas que utilizam esses instrumentos. Discutimos a análise de três situações vividas em pesquisas diferentes, abordando a fotografia e a entrevista sobre elas como processos dialógicos que ocorrem a partir da interação verbal entre os interlocutores, pesquisador e entrevistado.

Palavras-chaves: Fotografias. Pesquisa. Dialogismo.

Abstract

The attempts to define the contemporary society, most of the time, are unaware of the expansion of the image as a form of communication through the photograph, cinema and television that surround us all the time. In the qualitative research, the use of photographs and interviews consists an alternative among the instruments for the construction of data. In this work we make a discussion about the use of images, especially the photograph, as a mediator who, associated to the narratives, produces significant and specific form that helps us to understand the knowledge construction processes in the research into human sciences that employs these instruments. We make the analysis of three situations lived in different researches, approaching the photograph and the interview on them as a dialogic processes that occur from the verbal interaction between the interlocutors, researcher and interviewee.

Keywords: Photographs. Research. Dialogism.



Introdução

As tentativas de caracterizar e definir a contemporaneidade a partir de características historicamente universais e hoje reducionistas, tais como a sociedade do conhecimento e da informação, desconhecem, nesse esforço, o papel da imagem no universo atual do homem. Há muito, a imagem como forma de comunicação tem se expandido, através dos vários tipos de imagens como fotografias, cinema e tevê que nos cercam o tempo todo. Ler imagens constitui uma das novas formas de se alfabetizar no e sobre o mundo e implica ver, identificar, categorizar e inferir algo sobre elas, para compreendê-las. Na maioria das vezes, essa 'inferência' não é algo tão simples. Apesar de cultural e socialmente, identificarmos o ler imagens como natural ao ser humano, entendemos que imagens são mediadoras de um mundo simbolicamente construído, portanto requer uma aprendizagem.

Nas pesquisas qualitativas, o uso de fotografias e de entrevistas pode se constituir como alternativa entre os instrumentos para a construção de dados mas optar por sua escolha traz impactos nas análises dos resultados. Creswell (1998) destaca que não há um consenso entre os autores da pesquisa qualitativa para a análise dos dados. Vários procedimentos são adotados, muitas vezes similares. Nesses procedimentos, é comum, inicialmente, se fazer uma análise geral do material coletado para, depois, decidir sobre técnicas e estratégias mais específicas. Ou seja, a escolha de fotografias e das narrativas sobre elas, a qualidade e a especificidade dos dados poderão indicar as orientações para a sua análise. Nas análises, consideramos, também, o sentido metafórico do que foi coletado, seja em imagens, fatos ou entrevistas. Há uma busca máxima por uma aproximação possível ao que foi relatado pelos participantes associando o sentido metafórico, tanto do material coletado quanto do recurso utilizado para tal.

Em nossas pesquisas temos utilizado a fotografia e a entrevista sobre as mesmas como um recurso importante na construção dos dados. Neste artigo, faremos uma reflexão sobre a experiência na utilização das entrevistas mediadas por fotografias como uma metodologia de levantamento de dados, considerando a revisão teórica sobre aspectos da oralidade e da relação com os processos de comunicação.

O exercício de reflexão que pretendemos fazer aqui procura compreender como o momento dialógico em que a imagem feita e os enunciados

sobre ela produzem informações que nos remetem ao que entendemos como dados da pesquisa. Discutimos, aqui, as fotografias em suas funções de registros e autofotográfica no sentido de compreender a relação da imagem e das narrativas mediadas por elas.

Imagem, fotografias e pesquisas

A pesquisa tem sofrido influência desse mundo predominantemente visual. Em relação à análise de imagens visuais, Ball e Smith (1992) destacam as várias possibilidades da utilização em pesquisas, tanto sob um enfoque quantitativo, quanto qualitativo. Os autores ressaltam que, numa pesquisa qualitativa, o uso de imagens tem como objetivo resgatar aspectos explicativos e aprofundados das características apresentadas. Nesse sentido, Silva e Koller (2002) destacam quatro funções principais para o uso da fotografia em pesquisas:

1. Função de registro: a fotografia é utilizada para documentar determinada ocorrência.
2. Função de modelo: a fotografia é apresentada para os participantes para evocar determinada reação ou opiniões sobre as fotos.
3. Função autofotográfica: é pedido aos participantes que produzam determinada quantidade de fotografias na expectativa de responder a questões específicas. Normalmente, há entrevistas para que os participantes relatem suas percepções sobre as fotos ou pedese para que escolham as que consideram mais relevantes.
4. Função de *feedback*: o participante é fotografado e, logo após, a fotografia lhe é apresentada com a finalidade de retomar aspectos estudados na pesquisa.

Partimos da compreensão de que cada foto ou seqüência de fotos carrega significados instituídos social e temporalmente. Assim, interpretar uma imagem nos remete à aprendizagem que temos das situações fotografadas, considerando que a presença de uma imagem e de sua narrativa adquire significados diferenciados de outras situações em que percebemos ou só a imagem ou só a narrativa. Discutir as especificidades dessas situações, na construção



de dados de um estudo, nos remete a reflexões importantes que orientam a pesquisa quando se utiliza de imagens e narrativas.

Em relação à imagem e à fala, Joly destaca que:

[...] a complementaridade verbal [...] consiste em dar à imagem uma significação que parte dela, sem que, todavia lhe seja intrínseca. Trata-se então de uma interpretação que ultrapassa a imagem, desencadeia palavras, uma idéia ou um discurso interior partindo da imagem, que é seu suporte, mas que a ela simultaneamente está ligada. (JOLY, 1994, p. 123).

O que verbalizamos no exercício de ver e ler uma imagem representa, portanto, um conjunto de elementos endógeno e exógeno que constituem o sujeito como ser complexo, bio-psico-econômico-sociocultural (Morin, 1991). Também Santaella e Nöth ressaltam essa complexidade do sujeito no processo de construção verbal dos significados a partir da imagem, numa relação complementar em que imagem e contexto verbal se entrelaçam e se completam na construção de um discurso. Para os autores,

A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto, fato que levou alguns semioticistas logocêntricos a questionarem a autonomia semiótica da imagem. A concepção defendida de que a mensagem imagética depende do comentário textual tem sua fundamentação na abertura semiótica peculiar à mensagem visual [...]. O contexto mais importante da imagem é a linguagem verbal. (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 53).

Ainda segundo Santaella e Nöth (2001), na história da semântica também se encontra a idéia de que significados de palavras devem ser interpretados como imagens mentais – mesmo que ninguém tenha defendido com sucesso que as palavras, em todos os casos, evocam imagens mentais. Assim, percebemos que, mesmo que não se acredite que haja uma relação direta das palavras com a produção de imagens mentais, há palavras que promovem essa relação. A relação da palavra com a imagem é complexa e parece depender de uma evolução dos significados tanto de uma como de outra, bem como dos contextos envolvidos. Os autores acima concordam que tanto a palavra pode explicar uma imagem, como a própria palavra pode ser geradora de uma

relação imagética do objeto representado com sua denominação ou descrição verbal. Daí termos que diferenciar imagem verbal de imagem gráfica, porque a primeira refere-se às imagens que são produzidas pelos textos, palavras, morfemas e fonemas e, a segunda, ao material gráfico que evoca imagens.

Concordamos com o posicionamento dos autores no sentido de entender que cada imagem possui um núcleo de significados sociais e culturais possibilitando seu entendimento, independente da intervenção da fala, mas, que ainda assim, no contato com a narrativa produzida a partir de cada imagem, tanto o discurso pode ser permeado pela imagem, como os significados imagéticos adotam também novos sentidos, num processo dialógico designado pelas relações e pelo discurso em situações sociocomunicativas. No caso das fotografias pessoais, percebemos que o fato desse tipo de imagem possuir uma história referente ao cotidiano de indivíduos conhecidos, e, muitas vezes, envolvidos, elas são também compostas dos significados de suas histórias pessoais e também daqueles mobilizados no próprio momento de execução da fotografia.

A sensação de que a fotografia é a constatação de uma verdade percorre o pensamento de muitas pessoas, ainda que, numa teoria da narrativa e do discurso, isso não seja percebido assim. A fotografia, como verdade, é explicada por Santaella e Nöth (2001, p. 125) por sua relação do referente aderido à imagem fotográfica. "Embora seja fruto de uma conexão física, real, com o referente, sendo, portanto, um registro mais ou menos fiel de sua existência, a fotografia não é apenas física, mas também simbólica e mesmo convencional." Pensamos que isto se dê porque a verdade é sempre relativa ao que se vive e sente-se, entendendo que a memória, de acordo com Bruner (1998), é organizada em narrativas; assim, podemos inferir que a cada reconstrução da narrativa do que a fotografia de um evento representa, há a inserção de novos fatos e elementos que estão presentes no momento atual, com traços do passado e expectativa do futuro (BENJAMIN, 1985). De acordo com Xavier:

Como resultado do encontro entre o olhar do sistema de lentes (a objetiva da câmera) e o 'acontecimento', fica depositada uma imagem deste que funciona como um documento. Quando se esquece a função do recorte, prevalecendo a fé na evidência da imagem isolada, temos um sujeito totalmente cativo ao processo de simulação, por mais simples que pareça. (XAVIER, 1988, p. 370).



Na fotografia, o sentido se tece na relação com o todo circundante, no enquadramento do evento quando se vai tirar a foto. Tomemos, por exemplo, a fotografia de uma família no dia do casamento de sua filha mais nova. Nesse caso, a foto não é só dos membros da família, mas de um local em que essa família se coloca para tirar a foto, do evento específico e dos significados que impactam cada um e o grupo, a família em sua relação com a sociedade e seus valores. O contexto é dado pela forma como a imagem aparece na foto, pois há também uma relação entre a história em que foram produzidas as imagens e os seus processos significativos, construídos na história que percorre sua execução. O objetivo da fotografia e a sua realização são partes dessa atividade social que não apenas é um registro impresso, mas uma construção desse evento no pensamento e na memória, já que é um registro social.

Para Barthes (1984), a imagem possui um *punctum* que diz da sua origem e da sua natureza. É o ponto onde o olhar de quem fotografa é registrado. A imagem não existe por si só. Ela pressupõe uma pessoa que a veja e que a interprete de acordo com seus processos históricos e culturais. Uma mesma imagem pode trazer diferentes significados para diferentes culturas. Nesse sentido, podemos inferir que, ao rever uma fotografia e organizar um todo enunciativo sobre ela, o entrevistado poderá inserir dados novos não apenas em seus argumentos verbais, mas modificando e construindo uma nova imagem, que ainda que não seja uma imagem física, insere-se como uma imagem mental.

Para Barthes (1984, p. 123), o registro fotográfico é a presentificação do morto. Diz ele sobre a fotografia: "O efeito que ela reproduz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distância), mas o de atestar que o que vejo de fato existiu." Nesse sentido, seu papel é dialético, porquanto através do registro do que já não existe há a possibilidade de presentificação, de manter vivo o instante passado. E, na captura do instante, capturam-se também emoções e episódios completos, pois toda foto tem uma história e uma interpretação. O instante apreendido na foto é mediador de uma memória abrangente e contextualizada do que é apresentado. "A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo que pode ser conhecido de diferentes formas, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais." (AUMONT, 1993, p. 80).

A fotografia é decididamente um material produzido a partir de um tempo que ficou no passado. Ao descrever a fotografia, estamos trazendo para o presente um fato passado. Ao rememorar o que aconteceu, construímos

novos significados que dizem respeito ao que foi e ao que ocorre no momento. A imagem funciona como mediadora de uma narrativa presente para um fato que esteve no passado e, desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído. Falar de algo que já foi indica uma construção dialética do presente, passado e futuro em que cada fato possui novas representações diferenciadas e transformadoras do pensamento verbal.

Souza e Lopes (2002, p. 79) desenvolveram um estudo em ambiente educacional no qual eram fotografadas cenas do cotidiano escolar e, posteriormente, as crianças narravam as situações que haviam acontecido. Essa pesquisa buscava incentivar a leitura de imagens e o diálogo no ambiente escolar. Para as autoras, “[...] o uso de fotografia no contexto escolar justifica-se pela possibilidade de criar estratégias pedagógicas que viabilizem o processo de produção de novas formas de expressão do conhecimento e da cultura.” Destacam, ainda, que o uso de fotografias pode “reverter a experiência do olhar” que, culturalmente, tem sido banalizada. Além disso, é uma forma de aplicar uma metodologia crítica aos eventos cotidianos. Esse estudo se refere a um processo de aprendizagem que, a nosso ver, não ocorre, apenas, no contexto escolar, posto que a noção de educação e aprendizagem em uma abordagem sócio-histórica envolve o processo de socialização.

Dialogismo e temporalidade nas entrevistas

Na visão dialógica da linguagem, não se pode deixar de considerar que a interação e a atividade nas entrevistas utilizadas na construção de dados da pesquisa qualitativa são aspectos relevantes e contribuem para as análises que surgem dos resultados. A interação que ocorre ao se entrevistar não é ingênua e nem imparcial, uma vez que possibilita um encontro dialógico entre participantes e pesquisadores. A situação que aqui procuramos analisar é sobre o momento dialógico em entrevistas mediadas por fotografias.

É necessário pensarmos sobre o momento dialógico da entrevista mediada pelas fotografias e sobre a interação verbal entre entrevistador e entrevistado. Esses elementos são importantes para nossa análise.

Para Volosinov (1992) e Bakhtin (2005), toda ação reflete a postura ideológica do grupo. Nesse sentido, a fala e os conceitos são também



mediadores ideológicos entre a pessoa e seu grupo. Por meio da fala, podem ser identificadas quais as possíveis ideologias que estão regulando os significados do grupo e de suas ações. Leontiev (1980) destaca que a atividade constrói e é construída pelo indivíduo, sendo a fala um instrumento mediador desse processo. Por isso, “[...] todo enunciado é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá, sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor [...]” (AMORIM, 2002, p. 12), constituindo os textos de uma polifonia de vozes que se entrelaçam para formar o enunciado.

Nas entrevistas, não, apenas, as vozes presentes no discurso apontam para o que se quer comunicar e negociar, mas a ausência de certas vozes, ou seja, os silêncios também são reveladores do discurso, são paradigmáticos enquanto possibilidades de significação culturais mantidas *in absentiae*. (BARBATO-BLOCH, 1997; WERTSCH, 1998). Em nosso exercício de análise das entrevistas, destacamos a noção bakhtiniana de diálogo no processo da interação verbal que envolve a fala e as explicações sobre as fotografias dos participantes em situações dialógicas de pesquisador e entrevistado.

A interação que se constrói entre entrevistador e entrevistado se constitui a partir da palavra enunciada como uma ponte entre o locutor e o ouvinte. (VOLOSINOV, 1992). Nesse processo, a enunciação consiste na materialização da palavra que provoca a interação verbal e manifesta a linguagem, e a palavra enunciada torna-se a expressão da interação, uma vez que nela estão contidos os aspectos enunciativos de quem fala e para quem é dirigida. Ao se enunciar uma palavra, leva-se em conta para qual grupo se está falando, em que situação e em que momento histórico a conversa está acontecendo; desse modo, a palavra não se refere apenas a quem fala, mas contém componentes enunciativos que remetem a quem se fala também. “É uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor [...]” (VOLOSINOV, 1992, p. 113), em que todo processo comunicativo pressupõe o encontro de vozes que, enunciadas pelo locutor e pelo interlocutor, são manifestações de ideologias culturais presentes nos grupos sociais aos quais as pessoas pertencem.

Nesse contexto, podemos afirmar que o encontro dialógico não acontece apenas quando se conversa face a face com alguém, mas em todo o processo da comunicação. Nos livros, nos textos, nos contos, na música. Há sempre uma pessoa que fala e que direciona sua fala para o outro. A forma

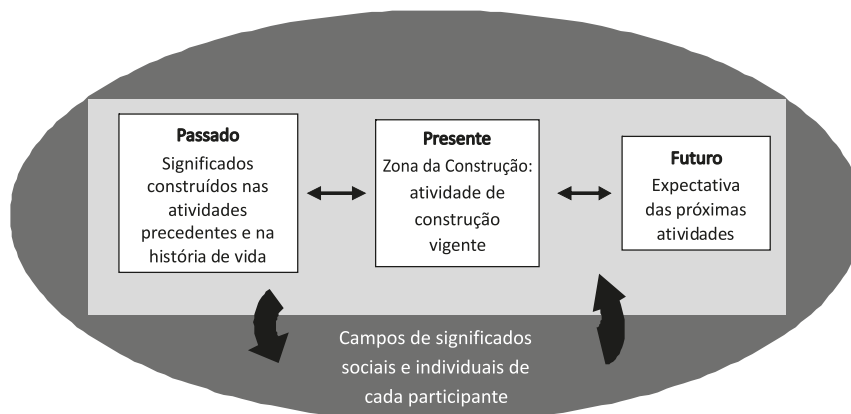
como a fala se materializa e está contextualizada e direcionada a um outro, que participa dessa enunciação. Para esse autor, a comunicação não pode ser entendida fora de um contexto, de um vínculo e de uma situação concreta, pois é, nesse contexto, que a enunciação produz significação.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra sempre está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida. (VOLOSINOV, 1992, p. 95).

O sentido ideológico e vivencial do discurso enunciado, a que Volosinov se refere, contém os aspectos sociais e ideológicos pelos quais as pessoas se constroem. No outro ponto de vista, nos meios de comunicação (jornais, fotografia, cinema, rádio e internet, tevê) partimos da leitura de uma linguagem 'elaborada para todos', mas que chega a cada um, influencia em sua construção subjetiva, num exercício de codificação e decodificação diferenciado.

136

Partindo dessas reflexões, Borges (2006) propõe uma figura metafórica do processo de construção dos dados que ocorre no momento da entrevista:



Representação da dinâmica da Zona de Construção para a construção dos dados na situação da entrevista. (BORGES, 2006).



A figura anterior demonstra os campos de significados culturais que se atualizam no momento do encontro do(s) participante(s) com o entrevistador. É um momento dialógico; portanto, de compartilhamento de significados histórico-culturais. E ainda que o pesquisador tenha a intenção de entender e construir os dados relativos ao participante de sua pesquisa, a própria presença e suas intervenções no sentido de incentivar o processo sócio-comunicativo são propiciadores das construções de novos significados. Para Bakhtin (2005, p. 195) “[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.”

Ao analisar esse processo sob a perspectiva co-construtivista trabalhada por Valsiner (1995), entendemos que o desenvolvimento psicológico é fruto das relações sociais em que os significados são co-construídos pelos indivíduos envolvidos. Nessa perspectiva, o indivíduo é ativamente participante do processo cultural, e a cultura é transmitida através de um processo bidirecional, influenciando e sendo influenciada pelas pessoas, no nível dos seus sentidos associativos, quando os signos adquirem seu sentido ideológico pleno. Nesse nível, que Hall (2004, p. 395) define como conotativo do signo, “[...] as ideologias alteram e transformam a significação. Nesse nível, podemos ver mais claramente a intervenção ativa da ideologia dentro do discurso e sobre ele.” Quando se refere ao signo visual, o autor ainda observa que

[...] o nível de conotação do signo visual, de sua referência contextual e de seu posicionamento em diferente campos de sentido, é justamente onde os signos já codificados se interseccionam com os código semânticos de uma cultura e, assim, assumem dimensões ideológicas adicionais e mais ativas. (HALL, 2004, p. 395).

Ao aplicarmos isso à pesquisa, entendemos que sendo o momento da entrevista também uma forma de interação social, ainda que com regras próprias, ele é também propiciador do desenvolvimento humano que, mediado pela cultura, produz um processo vivo de materialização do discurso, fruto de uma postura dialógica e temporal.

Nesse sentido, a construção de novos significados implica considerar uma história passada, uma expectativa futura e uma ação presente, em um local de produção simbólica onde se encontram as várias formas de mediação histórico-culturais em que o instante da ação (em que passamos a chamar de

presente) e da co-construção de novos significados pode ser entendido como um tempo microgenético. (VALSINER, 1995). Há uma atualização do tempo vivido porque nela observamos a constante reorganização dos significados, antigos e novos, que constituem uma rede de significações. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) ao proporem uma teoria baseada nessas redes de significações que participam do desenvolvimento humano, destacam, nesse processo, quatro tempos, concordando com Valsiner:

- Tempo presente ou microgenético, refere-se às situações do aqui-agora e das relações face a face. “Neste tempo as várias vezes ativadas pelos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas” (p. 4).
- Tempo vivido ou ontogenético, refere-se às vozes socialmente construídas durante o processo de socialização do indivíduo.
- Tempo histórico ou cultural: “refere-se ao *locus* do imaginário social” (p. 4).
- Tempo prospectivo, ou orientado para o futuro: refere-se às expectativas individuais e coletivas em relação ao futuro.

Sobre como estes tempos se relacionam as autoras descrevem:

[...] esses quatro tempos encontram-se dinamicamente inter-relacionados, uns sustentando e transformando os outros. Porém entende-se que no tempo histórico as resistências à mudança são maiores e as transformações mostram-se bastante lentas. Por outro lado, no tempo vivido, as mudanças são mais evidentes e, no tempo presente, as transformações emergem continuamente. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, p. 4).

Entendemos, então, que a vivência da temporalidade possui importância na pesquisa, pois através dela conseguimos articular e interagir com os vários campos de significados que participam de nossa construção como indivíduos e nos regulam em nossas ações e comportamentos. Em uma concepção dialógica das entrevistas, o tempo, a forma como o discurso foi tecido discorrem de uma construção única do momento da entrevista. A interação de entrevistador e entrevistado contribui para que haja um acordo comunicativo sobre o tema e a direção seguida pelo discurso, bem como sobre as atividades



desenvolvidas por cada participante. Ao utilizar diferentes instrumentos de construção como o fotografar e a narrativa, novas significações são produzidas ao final do processo da construção de dados.

Essas reflexões fundamentam nossos estudos sobre os momentos dialógicos nas entrevistas mediadas por fotografias, a partir das análises que apresentamos a seguir a respeito de três situações específicas observadas em nossas pesquisas. As duas primeiras situações referem-se ao estudo feito com o objetivo de identificar os significados de “olhar” para quatro mulheres de Goiânia. O terceiro momento refere-se a pesquisas ainda em desenvolvimento sobre os significados do “ser professora”. Na metodologia das duas pesquisas, utilizamos fotografias feitas pelas participantes e entrevistas mediadas por essas imagens como forma de construção dos dados desses estudos.

A fotografia em relações dialógicas com o entrevistador

Em um estudo feito por nós (BORGES, 2006) sobre os significados do olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia, percebemos que as fotografias que foram produzidas ganhavam novos sentidos quando mediando as situações de interação das entrevistas. Nesta pesquisa, fizemos uma solicitação às participantes que fotografassem como ‘viam o mundo’. O objetivo era identificar os significados sobre o olhar mediado por quatro fotografias escolhidas pelas quatro mulheres.

A seguir, apresentamos um quadro com um momento da pesquisa em que, para exemplificar o seu significado de olhar, uma das participantes escolhe uma fotografia que não foi impressa por ter ‘queimado’.

A Foto 1, a do pôr-do-sol, apesar de não ter sido impressa porque queimou, SOL decidiu incluí-la na sua seleção, porque considerou importante. Isso nos faz perceber que a foto existe antes de ela ser revelada, e essa construção de significações é relacionada não somente às tentativas de dar resposta à nossa instrução de que tirasse fotos de como via o mundo. Podemos supor, então, que a interação verbal aqui é mediada por uma imagem mental, como descreve Joly (1994). Uma imagem mental que, por ter sofrido a ação da máquina fotográfica, fica registrada com o significado da fotografia. Sobre isso, Barthes (1984) ressalta:



[...] o que funda a natureza da Fotografia é a pose. Pouco importa a duração física desta pose; mesmo no tempo milionésimo de segundo [...]. Ao Olhar uma foto, incluo fatalmente em meu Olhar o pensamento desse instante, por mais breve que seja, no qual uma coisa real encontrou-se imóvel diante do olho. Reporto a esta imobilidade da foto presente à tomada passada, e é essa interrupção que constitui a pose. (BARTHES, 1984, p. 117).

<div data-bbox="247 584 604 1066" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Foto do Pôr-do-SOL não revelada porque queimou!</p> </div>	<ol style="list-style-type: none"> 1. P: Sol, e a outra foto que não tá aí...?? 2. S: É a do pôr-do-sol assim que eu acho muito bonito. naquele momento assim parece que cê.. 3. P: Você faria uma relação do pôr-do-sol com a sua vida, em alguns momentos? 4. S: Parece que cê viaja assim no infinito né? Eu acho muito bonito... não tem como fazer relação não, eu só acho assim quando no pôr-do-sol, quando ele tá muito bonito, éh, se você começar a analisar muito assim – é igual eu te falei você se sente muito presente de Deus, aí cê realmente cê vê que Deus existe e a gente dá uma viajada assim no infinito, e a gente esquece muita coisa, a gente vê que a vida é boa – com muita dificuldade mas é boa.
--	--

Foto 1 – O pôr-do-SOL: presença de Deus, bonito, viaja ao infinito

A possibilidade de lidar com o não-presente, o que não está registrado declara a possibilidade da existência do fato e dos significados que impactam a foto, mesmo quando não há uma imagem impressa dele. O pôr-do-sol existe independente de podermos vê-lo ou não, mas, no momento da entrevista, é possível reconstruí-lo e também ampliá-lo junto aos interlocutores, pesquisador e participante.

A foto do pôr-do-sol existe, ainda que não seja revelada. A atividade de fotografar registra-o em algum lugar, que seja no pensamento de SOL, em sua história das fotografias, em sua descrição da foto na entrevista. E é sobre



essa imagem e sobre a fotografia produzida que SOL repousa sua fala e a importância do evento registrado. Registrado, não em uma foto de papel, mas em uma atividade de fotografar, em uma atividade de Olhar, mediado pela câmera: é a atividade de fotografar que seleciona o evento a ser concretizado no ato de produção de significados direcionados para a resolução de problemas colocada a SOL pela pesquisadora. Podemos então dizer que o ato de fotografar superou a expectativa da foto, isso porque notamos na entrevista que SOL ressaltou mais o ato de fotografar do que a própria visão das fotos reveladas. Barthes (1984), ao falar das fotografias que são importantes para ele, declara:

Não posso mostrar a foto do Jardim de Inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indifferente, uma das mil manifestações do "qualquer"; ela não pode em nada constituir o objeto visível de uma ciência; não pode fundar uma objetividade, no sentido positivo do termo; quando muito interessaria ao *studium* de vocês: época, roupas, fotogenia; mas nela, para vocês, não há nenhuma ferida. (BARTHES, 1984, p. 110).

A foto dialoga com a vida e com o que a participante quer expressar para o entrevistador, como importante para si, para o que gosta. A fala provê a explicação necessária para comunicar o significado da foto que queimou, possibilitando ao interlocutor que imagine um possível pôr-do-sol a partir dessas informações que fornece. É nesse processo que identificamos que o momento dialógico que acontece nas entrevistas sobre as fotografias feitas pela participante recupera o instante que se queimou na foto. É possível perceber que a atividade de fotografar instaura a imagem que é eternalizada através da interação verbal com a pesquisadora. Nesse momento da pesquisa, notamos que existe um compartilhar de informações que é possível mediante a interação verbal que acontece entre os interlocutores. Compartilha-se a fotografia, ainda que ela não seja vista. A imagem mental que é comunicada por SOL, só é possível mediatizada pela palavra. Palavra, esta, orientada para a entrevistadora, mas que contextualiza um evento (o pôr-do-sol) vivenciado em algum momento de suas histórias e atualizado no momento da entrevista.

Uma outra fotografia também de SOL, nesse mesmo estudo, nos mostra como a imagem pode ser reconfigurada a partir da interlocução entre participante e entrevistadora.




	<ol style="list-style-type: none"> 1. P: Agora então me fala dessa aqui, como é que você fez essa foto da natureza, falou que saiu as casas que você num queria que... 2. S: É na realidade eu queria que saísse só a matinha lá, só a natureza mesmo. 3. P: Você gostou dessa foto? 4. S: Gostei. 5. P: E essa aqui... você mudaria ela? 6. S: Essa aqui parece que ficou melhor né com relação a natureza né ... apareceu bem o céu... 7. P: Né... Então essa aqui que é a primeira? 8. S: Uhum 9. P: Quando você vê o céu o que você lembra? 10. S: Aiii, eu sinto assim, uma paz espiritual, eu sinto que Deus tá muito presente comigo, eu sinto assim paz interior.
---	---

Foto 2 – O céu, a natureza e a presença de Deus

Nessa outra situação, percebemos que há um jogo lingüístico entre Sol e a pesquisadora para o estabelecimento da relação natureza e sua representação pela fotografia. No turno 1 e 2, as falas dos interlocutores sugerem uma ação interna de reconstrução de uma imagem mental partindo das fotografias que foram feitas. A nova imagem, em que *'apareceu bem o céu'* (6) e *que não aparecem as casas*, permite a escolha da *'melhor'* fotografia onde o significado de natureza para Sol encontra forma de ser representada externamente. Há uma participação e um compartilhamento por parte da pesquisadora quando negociam os significados da fotografia que melhor representaria os significados da natureza para SOL. Podemos entender esse momento como uma co-construção da imagem mental mediada pela fala e pelas fotografias. O episódio da conversação mediada pela essa foto escolhida por SOL se



construiu pelo movimento da fala entre os interlocutores em que a imagem amparou a escolha dos significados e a própria escolha das fotografias. O significado que se queria representar imagetivamente, já havia sido escolhido: a natureza. Houve, então, uma tentativa de encontrar a melhor imagem, a que daria para representar os sentidos que SOL gostaria de enfatizar. Dois elementos se faziam necessários para a representação da natureza: a mata e o céu; a escolha se deu pela fotografia que apresentava uma melhor visualidade do céu e da mata e em que as casas ficaram menos visíveis.

A Foto 2, então, feita por SOL, retrata o céu e a natureza. Na foto, aparecem o céu, a mata e as casas que compõem o condomínio onde SOL vive. Podemos fazer a seguinte reflexão: ainda que exista uma imagem interna do que seria a *natureza* para SOL, o local onde mora, suas atividades e a própria atividade de fotografar influenciam em sua *fotografia interna da natureza* e novos significados são reconstruídos e ficam retratados na imagem impressa. Apesar de querer fotografar a natureza, essa natureza é vista a partir de onde mora. Podemos perceber pelas fotos que a perspectiva do Olhar é uma perspectiva do local em que mora: existe a natureza, mas também existem as casas, as pessoas, o local de lazer. Em sua fala, SOL destaca que o céu traz a presença de Deus, e a paz interior porque sente a presença de Deus com ela. Braga e Smolka declaram:

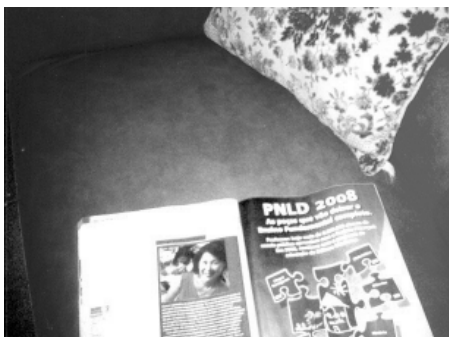
A função criadora da imaginação não se restringe à combinação do que nós mesmos assimilamos de experiências passadas. As ligações que são as bases da fantasia, segundo Vigotski, só são possíveis graças às experiências alheias ou sociais, graças ao que nos contaram as pessoas, os livros, os filmes, os retratos [...] as palavras e imagens. (BRAGA; SMOLKA, 2005, p. 22).

Nesse sentido, no encontro entre Sol e a pesquisadora, as fotografias produzidas funcionaram como mediadores na construção dos significados dessa primeira foto e agiram dentro de um movimento dialógico na construção e reconstrução das imagens e dos significados da natureza, indicando também uma fluida limitação entre interno e externo em que tanto o interno participa do externo como o inverso, assim como postula Leontiev (1980) Constrói-se, então, uma nova imagem: em que há uma maior ênfase no céu e um 'desaparecimento' das casas. A fotografia impressa é um instrumento mediador de uma imagem mental que vai se construindo a partir da interação dialógica com

a entrevistadora. A imagem, através dessa interação, é recortada, reconfigurada, transformada, arrematada.

Em um outro estudo (BORGES; ARAÚJO; BARBOSA, 2008) sobre os significados do "ser professora", Joana, nossa participante, traz para nós uma fotografia sobre um momento vivenciado na escola em que trabalha. Nesse estudo, o objetivo era de identificar os significados que as professoras atribuíam em relação ao que entendiam de ser professor. Como metodologia desse estudo, fizemos entrevistas narrativas de histórias de vida e, logo após, foi pedido para que as participantes retratassem através da fotografia quais os significados do ser professor. Escolhemos uma das fotografias de nossas participantes, Joana, para discutirmos como a fala mediada pela presença da fotografia pode construir novos significados num jogo entre entrevistador e entrevistado.

144



E: ...Agora essa aqui eu não lembro não... era o que ela dizia.

P: O que é que vem em mente agora vendo essa foto?

E: ...vem em mente o que representa o ensino e aprendizagem. As dificuldades que nós enfrentamos principalmente que não há uma contribuição muito boa da família, que a gente tem, assim, encontrado muita dificuldade mesmo porque não há aquele compromisso dos pais com os filhos, acha que a escola está ali pra tudo, né? pra... a escola está pra resolver tudo o que o aluno precisa, e não é assim, né?

Joana não lembra o que diz a fotografia. É a fotografia de uma revista sobre educação. O entrevistador sugere a Joana dizer o que vem à mente, quais são os significados que, ao olhar a imagem feita, surgem para ela. Então, Joana, na presença da imagem e da entrevistadora, constrói um enunciado baseado nas dificuldades de sua profissão. Na falta de compromisso dos pais com os filhos em relação à escola. A imagem se modifica, se constrói na forma como os interlocutores se relacionam através dela. Ela medeia a



construção dos significados, mas não possui os significados em si. A polissemia dos significados mediada pelas imagens é que faz ser possível essa constante negociação com seus sentidos na presença do entrevistador. Eles podem ser negociados no jogo com o pesquisador. Joana esquece o que era ou o porquê a fotografia foi feita, mas é possível a construção de novos sentidos sobre a imagem feita através da dialogia que se estabelece entre ela e a entrevistadora.

Podemos observar que, apesar de a fotografia ser designada como imagem parada, e o cinema, como imagem em movimento, o que se observou é que a imagem não está em movimento, mas o sentido em que foi produzida é que adquire uma dinamicidade mudando o contexto e a forma de conhecer, o que nos remete a Benjamin (1985) em sua discussão sobre a temporalidade e a fotografia. No entanto, esse movimento que se instaura no momento da entrevista é instigado pela dialogicidade da relação Joana-entrevistadora. A presença e o diálogo entre as duas é que inicia uma tentativa de resposta por parte de Joana e que lhe permite construir novos significados sobre a imagem escolhida. Consideramos, ainda, que tais significados são construídos a partir desse momento e contextualizados por essa relação. Não se fala sobre qualquer significado, mas sobre os que são construídos nas expectativas da história da pesquisa, dos primeiros contatos e das entrevistas mediatizadas pelas imagens.

Pensar a dialogicidade que acontece entre os interlocutores de uma pesquisa é entender que os significados construídos em um estudo são dinâmicos e estão em movimento mas regulados pela própria história da pesquisa em execução, de sua contextualidade e das relações que se estabelecem, bem como de seus instrumentos mediadores, no caso desse estudo, as fotografias.

Considerações finais

○ trabalho com fotografias deve considerar desde o momento de sua produção até quando a imagem impressa do que foi fotografado é mediadora de entrevistas sobre ela. A atividade de fotografar possibilita novas reflexões sobre os objetos de estudo, mediados pela máquina fotográfica. Além do instrumento, a câmera, há também uma ação sobre o mundo a partir desse instrumento: a fotografia é a possibilidade de ver um mundo selecionado e

mediado por um instrumento que registra e medeia novos aprendizados e novas relações entre os significados.

A partir das fotos, os participantes de nossos estudos puderam partir para discussões sobre os valores, as dificuldades cotidianas e a percepção que têm do mundo. A fotografia impressa é, então, mediadora da construção de novos significados sobre os objetos estudados através da interação dialógica que ocorre entre os interlocutores na entrevista. Como mediadora associada às narrativas, produz formas significativas e específicas que nos ajudam a entender os processos de construção do conhecimento nas pesquisas em ciências humanas que utilizam esses instrumentos.

Neste estudo, o fotografar tornou-se uma prática dialógica de conhecimento sobre o evento registrado e aparece como uma forma específica na construção de dados de uma pesquisa. A análise das três situações vividas e enriquecidas por entrevista permitiu a construção de processos dialógicos que ocorrem a partir da interação verbal entre os interlocutores, pesquisador e entrevistado. Nesse processo, as entrevistas se constituíram como alternativa entre os instrumentos para a construção de dados que trouxeram impactos nas análises dos resultados, a partir do momento em que estabeleceram alguns indicadores importantes para a sua análise.

Este exercício de reflexão aqui desenvolvido amplia a compreensão do momento dialógico construído, em que a imagem, em suas mais diversas funções, e os enunciados sobre ela, produz em informações que nos remetem ao que entendemos como dados da pesquisa.

Comprova-se que cada foto ou seqüência de fotos carrega significados instituídos social e temporalmente e que imagem tanto pode ilustrar um texto verbal, quanto pode esse texto esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em se tratando das fotografias pessoais aqui analisadas, percebemos que esse tipo de imagem possui uma história referente ao cotidiano de indivíduos conhecidos, e muitas vezes envolvidos, sendo também compostas dos significados de suas histórias pessoais e também daqueles mobilizados no próprio momento de execução da fotografia. Ao rever uma fotografia e organizar um todo enunciativo sobre ela, o entrevistado poderá inserir dados novos não apenas em seus argumentos verbais, mas modificando e construindo uma nova imagem, que, embora não seja uma imagem física, insere-se como uma imagem mental.



Na análise das entrevistas, a noção baktiniana de diálogo no processo da interação verbal que envolve a fala e as explicações sobre as fotografias dos participantes em situações dialógicas de pesquisador e entrevistado se concretiza, pois a foto dialoga com a vida e com o que a participante quer expressar, como importante para si, para o que gosta. A fala provê a explicação necessária para comunicar o significado da foto que queimou, possibilitando ao interlocutor que imagine um possível pôr-do-sol a partir dessas informações que fornece. Assim, a conversação mediada pela imagem se construiu pelo movimento da fala entre os interlocutores em que a imagem amparou a escolha dos significados e a própria escolha das fotografias e produziu um conjunto de novas informações que ampliaram aquelas anteriormente conhecidas, qualificando tanto a imagem fotográfica mediada por narrativas pessoais dos sujeitos produtores dessas imagens como instrumentos importantes na pesquisa qualitativa em ciências humanas.

Referências

AMORIM, Marília. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 116, p. 7-19, 2002.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

BALL, Michael; SMITH, Gregory. **Analyzing visual data: qualitative research methods**. Newbury Park: CA: Sage, 1992.

BARBATO-BLOCH, Silviane. **O processo de produção textual de uma jovem com síndrome de down**: Explorando novos espaços discursivos. 1997. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. 1).

BORGES, Fabrícia; ARAÚJO, Paulo Guilherme Ferreira; BARBOSA, Livia Melo. Life History narratives of female teachers and their positionings as both women and mothers In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 15., 2008, Guadalajara. **Anais...** Guadalajara (México): IOHA, 2008. p. 1-12.

BORGES, Fabricia Teixeira. **Tem tantos jeitos de ver!** Os significados do Olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia. 2006. 235f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória, imaginação e subjetividade. **Horizontes**, Itatiba, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2005.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução Ordep José Serra. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CRESWELL, John. **Qualitative inquiry and research design**. London: Sage Publications, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine la Guardia Resende. Belo Horizonte. Editora da UFMG/UNESCO, 2004.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. Havana: Editorial Pueblo y educación, 1980.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia; SILVA, Ana Paula. Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SILVA, Lucas Neiva; KOLLER, Helena. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos em Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.61-81, 2002.

VALSINER, Jaan. Social co-construction of psychological development from a comparative-cultural perspective. In: J. Valsiner. **Comparative cultural and construtivist perspectives**. New Jersey: Abley Publishing Corporation, 1995.



VOLOSINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

WERTSCH, James. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**: Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 1988.

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges
Universidade Tiradentes | UNIT-SE
Núcleo de Pós-Graduação em Educação | NPed-UNIT
Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade
E-mail | fabricia.borges@gmail.com

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes | UNIT-SE
Núcleo de Pós-Graduação em Educação | NPed-UNIT
Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade
E-mail | rnlinares@uol.com.br

Recebido 30 out. 2008

Aceito 29 dez. 2008



Foucault e a pesquisa educacional em arte

Art education research in Foucault

Marcilio de Souza Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este texto objetiva compreender como a obra de Foucault pode contribuir para a pesquisa educacional reconhecendo essas contribuições para o conhecimento na área da educação. *Medéia e Hamlet*, respectivamente dos tragediógrafos Eurípides e Shakespeare são possibilidades de exploração da loucura, da sexualidade e da linguagem que podemos encontrar nas obras de Foucault. Pensamos esta abordagem como lições que norteiam o pensamento de Foucault acerca da pesquisa educacional em Arte, embora o filósofo não tenha escrito sobre educação, mas exemplifica em suas obras, artistas e obras de arte que nos ajudam a compreender a loucura, a linguagem e a sexualidade e discuti-las nas aulas de Arte, em especial, nas aulas de teatro.

Palavras-chave: Arte. Educação. Lições foucaultianas.

Abstract

This objective text aim to understand how the workmanship of Foucault can contribute for the educational research evaluating these contributions for the knowledge in the education area. *Medéia and Hamlet*, books written by of the tragediography Eurípides and Shakespeare respectively, are possibilities of madness exploration, the sexuality and the language that we can find in the workmanships of Foucault.

Keywords: Art. Education. Foucault lessons.



Por que Foucault e a pesquisa em educação/arte?

Foucault nos abre um amplo leque para se estudar suas obras sob a perspectiva da pesquisa educacional em Arte. Temas como a loucura, a linguagem e a sexualidade podem ser estudados em obras de arte a exemplo das peças *Medéia* e *Hamlet*, respectivamente dos tragediógrafos Eurípides e Shakespeare. Essas possibilidades de estudo das obras foucaultianas e a pesquisa educacional em Arte nos levaram a questionar: Quais os riscos que corremos com a reprodução de Shakespeare ou Eurípides na cena? Que problemas podem ser reproduzidos a partir da tentativa do homem de produzir suas idéias? O que significa e o que apresenta essas obras de arte às ciências humanas? Pensamos essa abordagem como lições que norteiam o pensamento de Foucault acerca da pesquisa educacional em Arte, embora o filósofo não tenha escrito sobre educação, mas exemplifica em suas pesquisas, artistas e obras de arte que nos ajudam a compreender a loucura, a linguagem e a sexualidade e discuti-las nas aulas de Arte, em especial, nas aulas de teatro.

Este texto objetiva compreender como a obra de Foucault pode contribuir para a pesquisa educacional reconhecendo essas contribuições para o conhecimento na área da Educação e da Arte.

Foucault questiona a verdade, a produção do conhecimento nas ciências humanas, o sujeitamento do sujeito e a produção das subjetividades. Apesar de não escrever sobre Educação, deixa a lição de contestação de irreverência para a produção do novo, na tentativa de se fazer diferente. De seus inscitos, fica a disciplina, a atenção que tinha com o entorno, sintonia para perceber o que estava acontecendo ao seu redor, a idéia de que vivemos numa sociedade disciplinar, de autocontrole, coisa que nenhum outro filósofo havia percebido.

Lições de verdade e ciência

Não dá para pensar na idéia de ciência e verdade sem estabelecer relações com Foucault. Logo, esse diálogo vai se dar com a Filosofia, com a Arqueologia, com a Ética e com a Moral. A ciência, para esse filósofo, é um conhecimento que produz relações de domínio; nessas relações, ela, a ciên-

cia, se coloca como portadora da verdade, por isso, o filósofo questiona-a. (FOUCAULT, 1979; 1995).

Para Foucault, a ciência não é uma consciência de si mesma mais real do que os outros conhecimentos, mas ela se coloca como o conhecimento capaz de descrever o real porque é na produção do conhecimento científico que está toda a verdade. A ciência se transforma em conformidade com o real para se estabelecer nas relações sociais como uma conduta de poder e domínio sobre o homem. A ciência, para ele, é um conjunto de discursos repetitivos com códigos, normas e práticas; logo a ciência é discurso que tem um código regido por normas; em suma, a ciência é poder.

A ciência, dessa forma, nasce num determinado contexto histórico e para Foucault ela não é um conhecimento que está acima das relações sociais e sim um saber produzido nessas relações sociais. O filósofo estabelece uma relação de crítica à Filosofia da Ciência e a Epistemologia, pois, para ele, a racionalidade é a grande tragédia humana. Para Foucault, os epistemólogos não conseguem fugir à cientificidade; essa crítica à cientificidade presente, na Filosofia da Ciência e na Epistemologia, é fundante no pensamento de Foucault, pois, para ele, ambos os saberes partem da verdade científica.

152

Foucault vai tentar construir um outro conceito de ciência para se contrapor a idéia de saber, a construção dessa idéia é uma contraposição à idéia de ciência. Na contraposição dessa idéia de saber, o filósofo inaugura na obra História da Loucura a fase arqueológica de seu trabalho. Ele trabalha nessa obra com os saberes que configuram a história da loucura. Esses saberes são o tempo todo colocados em contraposição à ciência. Há, na citada obra, uma descrição dos saberes que antecede a Psiquiatria como ciência instituída, pois ao mesmo tempo que faz a historicização desses saberes, também faz crítica à ciência. O saber, dessa forma, vai sendo construído como uma idéia em contraposição à ciência, entretanto o filósofo não perde de vista o poder do conhecimento científico, Foucault (2005).

Na História da Loucura, Foucault recorre a uma infinidade de áreas, tais como: a Filosofia, a Arquitetura, a Psiquiatria e a Arte para descrever a loucura.

A loucura é a forma mais pura, mais total do quiproquó: ela toma o falso pelo verdadeiro, a morte pela vida, o homem pela mulher, a enamorada pelo Erineu e a vítima por Minos. Mas é também a



forma mais rigorosamente necessária do quiproquó na economia dramática, pois não necessita de nenhum elemento exterior para chegar ao verdadeiro desfecho. Basta-lhe impelir sua ilusão até o ponto da verdade. [...] Ela marca o ponto para o qual converge, aparentemente, o destino trágico das personagens, e a partir do qual partem de fato as linhas que conduzem à felicidade reencontrada. Nela se estabelece o equilíbrio, mas ela oculta este equilíbrio sob a névoa da ilusão, sob a desordem fingida [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 41).

Na loucura, Foucault põe em xeque valores de outras épocas, de outra Arte, de outra Moral. Enumera alguns tipos de loucura que, na literatura e no teatro, são bastante evidentes: A loucura pela identificação romanesca em *Dom Quixote* de Cervantes e *Rei Lear* de Shakespeare, a loucura da vã presunção, do justo castigo e da paixão desesperada em *Medéia* de Eurípedes e *Hamlet* de Shakespeare. Nos autores citados, a loucura sempre ocupou um lugar extremo no sentido de que ela não tem recurso; ela opera sempre sobre o dilaceramento. São loucuras que, segundo Foucault (2005), não precisa de médicos, mas, apenas, de misericórdia.

Em se tratando da obra de arte, “[...] na obra de Shakespeare, são as loucuras que se apresentam com a morte e o assassinato. Na de Cervantes, as formas que se entregam à presunção e a todas as complacências do imaginário.” (FOUCAULT, 2005, p. 39).

Em *Medéia*, sua loucura era instituída a partir da rejeição. “Enquanto tinha um objeto, o amor louco era mais amor que loucura; abandonado a si mesmo, persegue a si próprio no vazio do delírio.” (FOUCAULT, 2005, p. 38). Personagem intensamente humana, *Medéia* luta entre o amor e o ódio, a fraqueza e a força, a ternura e a maldade. Para a princesa da *Cólquida*, a morte é o limite; poder matar para poder viver era o princípio tático de *Medéia*. “O direito que é formulado como de vida e morte é, de fato, o direito de causar a morte ou o de deixar viver.” (FOUCAULT, 1988, p. 128).

A loucura de *Medéia* transcende seus limites físicos e sua paixão exacerbada por Jasão. Em seu instinto de vingança, cega e louca por um amor não correspondido sentencia: “Possa eu vê-los, a ele e a essa mulher, reduzidos a pedaços neste palácio, porque, em primeiro lugar, violam contra mim a fé jurada [...].” (EURÍPIDES, 1976, p. 13).

Questionemo-nos: Em seu princípio tático, em que a morte era o limite, *Medéia* pode ser considerada como uma louca? Seu temperamento beirava a loucura? Sabendo-se abandonada por Jasão, sua razão tornou-se loucura?

Na loucura, a razão ou o seu progresso desaparece. Para Foucault (2005), desaparece porque faz aparecer em seu discurso as práticas cotidianas. Em *Medéia*, vemos a loucura fora da loucura, dentro do contexto das relações sociais. Será que *Medéia*, na sua desrazoável razão, não mais preferia sabedoria, tornando-se, se não cumprisse a sua meta de vingança, um entretenimento popular? Parece que a loucura se presta a essa colocação de alguma coisa própria indesejável no outro. Seria o amor de *Medéia* produto de expectativas e frustrações?

Em sua loucura pelo amor não correspondido, a princesa da *Cólquida* jurava vingança àqueles que lhe destruíram moral e amorosamente, sua sede de vingança também foi lançada ao Rei Creonte e sua filha que estava prometida a Jasão, no entanto a princesa da *Cólquida*, deusa nefasta, não deixou passar em brancas nuvens seu desejo de vingança determinado pela sua loucura.

154

Mas vede a que ponto de demência chegou ele: enquanto poderia arruinar meus intentos, enxotando-me deste país, ainda me concede um dia; e esse dia me bastará para fazer perecer três dos meus inimigos, o pai, a filha e meu esposo. Inúmeros meios se me oferecem para lhes dar a morte, não sei, minha amiga, qual escolher. Devo atear fogo em seu palácio nupcial, ou lhes mergulhar no coração uma lâmina afiada, após haver penetrado em silêncio na câmara onde está armado o seu leito? Um só obstáculo me detém: se fosse surpreendida, atravessando a soleira e preparando minha vingança, eu seria morta, e me transformaria no gracejo de meus inimigos. Mais vale ir direto a eles pelo caminho em que nos avantajamos, fazendo-os perecer pelo veneno. Pois bem! Ei-los mortos. (EURÍPIDES, 1976, p.21).

Seus atos de maldade parecem encontrar uma justificativa na rejeição de que foi vítima, no sofrimento que desaba sobre ela, no duplo crime de Jasão: perjúrio, pois lhe jurara amor eterno; e a ingratidão, pois lhe voltara às costas sem recompensá-la pela ajuda passada.

A loucura e, de certa forma, o cárcere trazem à tona pesquisas modernas na medicina e na psiquiatria e Foucault aproveita para criticar as



instituições de encarceramento dos loucos. Questiona o manicômio como instituição. À medida que a loucura vai sendo “internada” se ressaltam conceitos de sensatez; a loucura é associada a um comportamento insensato veiculado a idéias/práticas morais. O filósofo as identifica a uma descontinuidade da loucura e a cura vem da necessidade da alteração da sanidade. Nesse sentido, é preciso construir mecanismos/tratamentos à cura da insensatez. (FOUCAULT, 2005; STRATHERN, 2003).

A loucura é tratada no nível da percepção foucaultiana na Idade Clássica. Nessa época, em destaque, se constrói a imagem do sujeito que, para Foucault, não é louco, mas diferente. A Idade Clássica vai construir o solo positivo para a construção da Psiquiatria que vai configurar a idéia de louco para a construção da narrativa foucaultiana de loucura. A loucura, então, é vista pelo filósofo como um poder não abafado, “A loucura torna-se uma das próprias formas da razão [...] só tem sentido e valor no próprio campo da razão.” (FOUCAULT, 2005, p. 33).

Vejamos uma das falas da personagem Ofélia da peça teatral *Hamlet* de Shakespeare em que a alegria suave, reencontrada não a reconcilia com felicidade alguma.

Que transtornado está este nobre espírito! O olho do cortesão, a língua do letrado, o gládio do guerreiro; a esperança e a flor do belo Estado; o alvo das deferências, como decaiu! E eu, entre as damas a mais triste e infortunada, que o favo lhe provei das juras musicais, agora vejo como sinos dissonantes. Em descompasso a badalar fora de tom, àquela soberana e esplendida razão: Mirada pela insânia a ímpar forma e aspecto da juventude em flor! Ai, mísera de mim, ter visto o que já vi, ver o que vejo agora... (SHAKESPEARE, 1976, p. 112-113).

Ao analisar a história da loucura, Foucault coloca em prática, do ponto de vista teórico, o poder da percepção de mostrar-nos como nós nos vemos, nos imaginamos; a imagem que se constrói do outro. Essa imagem é refletida na obra *História da Loucura* quando o filósofo aborda e caracteriza a “nav dos loucos”; ele se apropria da percepção que se tem do louco encontrada nas diversas áreas do conhecimento como a Arte e a Literatura, por exemplo.

A denúncia da loucura torna-se a forma geral da crítica. Nas farsas e nas sotias, a personagem do Louco, do Simplório, ou do Bobo



assume cada vez maior importância. Ele não é mais, marginalmente, a silhueta ridícula e familiar: toma lugar no centro do teatro, como o detentor da verdade – desempenhando aqui o papel complementar e inverso ao que assume a loucura nos contos e sátiras: Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade; na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano. Ele pronuncia em sua linguagem de parvo, que não se parece com a da razão, as palavras racionais que fazem a comédia desatar no cômico: ele diz o amor para os enamorados, à verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos. (FOUCAULT, 2005, p. 14).

156 Foucault via a loucura fora da loucura, dentro do contexto das relações sociais. O louco se transforma em um ser desrazoável quando a loucura passa a fazer parte da história da Psiquiatria. “A loucura está em ser secretamente razão [...] o louco e a loucura são estranhos um ao outro: cada um deles retém em si sua verdade como que confiscando-as para si mesmos.” (FOUCAULT, 2005, p.206, 207). A razão, dessa forma, reina suprema e inquestionável; há nessa supremacia a idéia de que o louco é uma pessoa sem razão. O louco não mais proferia sabedoria, se tornou, na Idade Clássica, um entretenimento popular.

Notadamente, se *Medeia*, em sua loucura, não se posicionasse tornaria naquele reino um entretenimento popular ou como diz Foucault um personagem em sua ambigüidade que ameaça vertiginosamente e se torna ridículo diante dos homens. A heroína em sua dor, negada pelo seu amor e prestes a ser expulsa de Corinto por Creonte, discorre sobre sua dupla condição que a marginaliza: ser estrangeira e ser mulher. Quando Creonte anuncia sua decisão sobre os rumos da vida da mística princesa, porque ela é, “[...] artificiosa, possui mil perniciosos segredos [...]” (EURÍPIDES, 1976, p. 16), *Medéia* defende-se atribuindo essa astúcia a uma imagem que dela se criou maldosamente, por inveja de sua superioridade; nesse ponto, além de sua loucura, ela molda seu plano de vingança em uma astuta astúcia.

Foucault vai demonstrar que a liberdade do louco e seu prestígio são transformados pela ordem social através dos internamentos e prática de cura. A liberdade deixa de existir quando o louco é classificado pela Psiquiatria,



o sujeitamento estabelecido pelo internamento deixa de existir pela via da linguagem. O louco continua refém da razão médica.

A preocupação de Foucault na História da Loucura é com o solo positivo no qual nasce com a razão e o poder que os médicos têm sobre o louco; há relações de poder e de domínio. Foucault demonstra que a loucura na Idade Clássica esteve ligada à experiência humana, e a Psiquiatria patologizava a loucura e, o louco perde sua verdade que é re-apropriada pelo médico. Logo, na História da Loucura, o filósofo traz mais as imagens do que um conceito sobre a loucura que dá a essa história uma real imagem construída do louco na Idade Clássica. Nessa história contada, não há julgamento, mas uma crítica da razão sobre a des-razão. A razão psiquiátrica se transforma numa des-razão.

Lições sobre o saber, o poder e o sujeitamento

Tomamos, para análise desse eixo temático, o livro As palavras e as Coisas em que Foucault aprofunda e generaliza inter-relações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos das ciências humanas, sem pretender articular a formação discursiva com as práticas sociais. Para Foucault, só pode haver ciência humana a partir do momento em que o aparecimento, no século XIX, das ciências empíricas e das filosofias modernas, tematizaram o homem como objeto e como sujeito do conhecimento, abrindo a possibilidade de um estudo do homem como representação, Foucault (1999).

Foucault questiona as verdades estabelecidas pela ciência. Ele coloca os limites dessa ciência que legitima a racionalidade moderna em suas críticas, que são, para ele, indignidade, já que tenta dizer o que são as coisas e as pessoas. Essa indignidade também está relacionada à epistemologia, que para o filósofo é uma impossibilidade da crítica. Sua indignidade, portanto, se localiza no aprisionamento do homem. Em última instância, a ciência julga a filosofia, aliena os homens e os lingüistas, destarte, impedem a liberdade.

O que explica a dificuldade das ciências humanas, sua precariedade, sua incerteza como ciência é a complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação com as três dimensões (ciências matemáticas e físicas, ciências e reflexões filosóficas) que lhes confere espaço.

O homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular; é esse ser vivo que, do interior da vida a que pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém essa estranha capacidade de poder se representar justamente a vida.

A idéia de homem, seu conceito, só ganhou significado a partir do século XIX, pois, até então, as ciências humanas não receberam do século anterior nenhuma herança ao conceito de homem. A idéia de homem, idéia de pensamento (como esse pensamento se processa), de observar sistematicamente, é uma idéia moderna. Nessa perspectiva filosófica, Foucault propunha uma ciência dinâmica capaz de promover um modelo reduzido; há uma necessidade da ciência de prover os modelos sintéticos em que todo homem pensa a partir das mesmas ferramentas tendo o poder da abstração que é universal construído na realidade do sujeito através da língua, Foucault (1995; 1999).

A língua, para Foucault, é o reflexo, a representação da coisa, impõe o aprisionamento do sujeito. O desafio é verificar como o homem se constitui em objeto de conhecimento do próprio homem, em outras palavras, segundo Foucault (1999, p. 13), “[...] Tal como o espelho, fixa o verso da cena: tanto quanto ao espelho, ninguém lhe presta atenção.”

Percebe-se, nessa temática, que Foucault tenta descrever o momento em que se formam os códigos de uma cultura, em que nos tornamos sujeitos que se comunicam, se inter-relacionam, se intercomunicam através desses códigos. Há uma possibilidade de se entender o homem pela língua, ela não é a representação das coisas; logo, ela não está dentro daquelas. A crítica que Foucault faz é da supervalorização da língua, da palavra. Ele reconhece que a palavra tem força, ao tempo em que parece negá-la, a coloca como algo que produz as pessoas, as coisas, o mundo. A palavra, para esse filósofo, é uma precária tradução das coisas, ela não representa essas coisas. As palavras ou a língua não se assemelham as coisas que elas nomeiam, mas não estão separadas do mundo.

Em *Hamlet*, por exemplo, a linguagem, muitas vezes, é incompreensível, pois William Shakespeare se expressa com riqueza de detalhes, de metáforas e de imagens poéticas de uma forma que revolucionou a língua inglesa da era elisabetana e que ainda hoje dificulta um pouco a sua leitura até mesmo no idioma original.



Vejamos a célebre frase proferida por *Hamlet*: “Ser ou não ser, eis a questão [...]”. Há segundo alguns estudiosos do teatro, duas exegeses fundamentais do monólogo: ou *Hamlet* está refletindo sobre o suicídio, ou está pensando em sua tarefa de vingar a morte do pai, matando Cláudio, o que possivelmente o levará a morte também. O solilóquio *To be or not to be* tem dado margem a um grande número de discussões críticas, centradas principalmente na questão de saber se *Hamlet* se inspira, primordialmente, em pensamentos de suicídio ou em pensamentos de oposição ativa ao rei.

A palavra, para Foucault, não tem função de descrição ou de representação; ela faz as coisas, faz a realidade, faz o pensamento, produz o poder. Tanto em *Hamlet*, quanto em *Medéia*, a fala produz poder. Ela não diz, ela faz; dessa forma, Foucault anuncia qual o limite que a língua verbalizada nos impõe. Questiona como o homem pode ser sujeito de uma linguagem. A linguagem se produziu, não existiu do todo sempre, para ele, ela não é a verdade sobre as coisas e diz que é possível pensar o mundo, a realidade para além da palavra rompendo assim, com a idéia da palavra como inquestionável e como verdade.

Como solo positivo desse pensamento foucaultiano, a linguagem, a representação e a história representam a constituição do discurso desse filósofo tendo, como referência, a arqueologia, teoria que ele constrói. Ao fazer essa arqueologia, traz à superfície toda a episteme de uma época que possibilita um determinado conhecimento construindo todo o arcabouço de saberes de uma determinada época.

Os elementos citados são produzidos, então, pela história natural, a análise das riquezas e a gramática geral, temas que norteiam o pensamento de Foucault em “As Palavras e as Coisas”. Para Foucault, a análise das riquezas, a gramática geral e a história geral vão aprioristicamente compondo o volume de conhecimento cedendo lugar às ciências humanas e colocando em debate não o homem em si, mas o que ele constrói, o que ele faz e o que ele diz.

Discute a idéia de representação que perpassa os três saberes citados com a linguagem como instrumento material que faz a ligação entre o signo material e a função, que faz a mediação entre o signo materializado e o sentido que esse material ordenado pela história, pela riqueza e pela gramática nos aparece.

Sendo assim, Foucault nos mostra, então, que, na Idade Clássica, não havia lugar para se pensar o homem, seria preciso a consciência moderna de um indivíduo para que o homem nasça possibilitando-lhes ser sujeito do conhecimento. Para ele, o homem é um conhecimento de duzentos anos, uma invenção da Idade Moderna que já é envelhecida, logo, o homem é uma invenção de si mesmo. A tese que Foucault defende é que as ciências humanas compreendidas como discursos articulam-se sobre outros discursos que lhes deu a possibilidade de nascer. Nesse discurso, Foucault levanta três momentos que julga importante: a similitude, a representação e a interpretação como idéia de historicidade e finitude.

Ao fazer essas análises, Foucault diz que o discurso na sua exterioridade, com seus enunciados, é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente. Assim, é no teatro, a linguagem, por mais que extrapole o tempo, permanece imutável, torna-se imortal, conecta-nos com a alma poética da humanidade, tornando-se viagem avassaladora e permanente, mesmo que a palavra seja incompreensível para quem não entra “nessa viagem” da linguagem, das expressões, dos assuntos abordados.

160

Lições sobre a produção do conhecimento na pesquisa educacional em arte

E como há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Foucault não sistematiza nenhuma obra que se centre nas discussões sobre a Educação em específico, entretanto, em seus textos, podem-se abstrair sínteses que enredarão debates sobre a produção de conhecimento em Educação.

Pensar a produção do conhecimento nas ciências humanas, o sujeitamento do sujeito e a produção de subjetividades em Foucault é pensá-los também como uma forma de contribuição de suas reflexões para a produção de conhecimento na área da Educação, pois a construção de saberes lapida, depura o pensamento humano, problematiza o sujeito da linguagem, do trabalho e da vida.



Podemos pensar esse sujeitamento do sujeito na obra *Hamlet* apesar dessa obra shakespeariana na literatura teatral conservar a sua força, seu fascínio, que comove, instiga, emociona e faz pensar. Nesse sujeitamento, encontramos climas de tensão: complexidades de subenredos que entrelaçam antagonismos entre *Hamlet* e seu tio Cláudio, seus conflitos com a mãe, seu amor pela infeliz Ofélia, além das tensões e embates psicológicos.

É pertinente observar que em *Hamlet* podemos questionar acerca da produção do conhecimento: Que construção/interpretação do saber é criado para entender o homem? Como se constitui a produção do saber? Discute-se o problema do conhecimento científico, os limites da ciência e do conhecimento, pautados na idéia de origem ou de nascimento?

Foucault, apesar da não sistematização da produção de conhecimento em Educação, já preconizava uma interface não indisciplinar entre Psiquiatria, Psicologia, História, Sociologia e Arte, dialogando com a produção que se deu/dar com a Filosofia, a Arqueologia, a Ética e a Moral, presentes nas relações sociais mediadas por ele para colocar em pauta o outro.

Construindo uma teoria do saber e discutindo uma teoria do poder, pensando e produzindo uma interpretação da sociedade a partir do controle e da vigilância, Foucault vai configurando e construindo uma produção de conhecimento em Educação. Essa edificação rompe com a noção de cronologia, de continuidade histórica, de tentativa de investigar a instabilidade social, a partir de modelos da produção de gestão de poder imbuídos nas instituições, a exemplo das instituições educacionais. (FOUCAULT 1979; 1987).

Essa construção não linear, pautada não na origem, mas no nascimento, permite-nos relacioná-la ao campo educacional. Primeiro, foi a demonstração de que, no século XIX, a loucura foi transformada em doença mental; em seguida, a determinação do nascimento da clínica a partir da articulação da medicina com a anatomia patológica e o hospital; depois, a explicitação das condições de possibilidades das ciências humanas que mostrou ser o homem uma invenção recente no campo do saber, mais recentemente, a descoberta da prisão como instituição da modernidade e, por fim, a sexualidade reprimida com o advento do capitalismo.

Ao analisar esses campos de saberes, Foucault tem como tema central a questão do poder nas sociedades capitalistas. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente,

comenta o filósofo; logo, significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona e o indivíduo, de forma geral, é uma produção do poder e do saber; o poder, dessa forma, é produtor de individualidades. (FOUCAULT, 1979).

Foucault não se limita ao nível do discurso, suas análises procuram se centrar nos espaços institucionais de controle, tais como: o hospital, a carceragem, a escola. É o hospício que produz o louco, a carceragem à delinqüência e a escola a vigilância hierárquica enquadrando a sociedade num campo disciplinar, ou ainda, nas palavras do autor,

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital, da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1987, p. 121).

Foucault não invalida o passado, responde como os saberes apareciam e se transformavam; para ele, toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado, de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua particularidade. A idéia básica de Foucault é de mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível da loucura ou da não loucura, do direito ou da violência, da retenção do conhecimento institucionalizado ou não.

Se tomarmos essa idéia de poder para o campo da Educação, veremos que, nela, está imbuída, talvez mascarada, a disciplina como um tipo de organização do espaço e controle do tempo, a vigilância como instrumento de controle, a ação sobre o corpo e seu adestramento ao comportamento, a interpretação do discurso com sentido de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar. O poder no campo da Educação assume-se como um saber, como um conhecimento científico ou ideológico, implicando, mutuamente a constituição de um campo de saber, constituindo-se em novas relações de poder.

A grande lição que Foucault nos deixa da verdade e da ciência é a desconstrução dessa verdade e dessa ciência e nos coloca ao desconstruir essa verdade o poder da ciência. O poder, para ele, é explicitado pelo poder que está na constituição do conhecimento científico que sujeita o sujeito na produção do sujeitamento. A idéia desse sujeitamento é de que a língua produz



o outro que produzimos em nossas pesquisas e ao produzirmos o outro poder está nos contrapondo a ele a ajudar na reprodução de um discurso científico.

Do ponto de vista da área do conhecimento, esse pensamento foucaultiano, explícito em *Vigiar e Punir* ajuda a pensar que a escola não é um dissoluto, ela é uma invenção romana e, como tal, ela pode ajudar para a barbárie. As idéias que Foucault nos traz em *Vigiar e Punir* são interessantes porque ajuda a pensar, como ele pensou a carceragem, como nasceu a escola, a serviço de quem está a pedagogia; ajuda a pensar sobre a instituição escolar que é pensada por um conhecimento científico que é a pedagogia que tem a autoridade de falar sobre ela. (FOUCAULT, 2004).

Foucault nos ajuda a pensar na produção do conhecimento científico em Educação, quando trata da configuração da instituição e como isso vai se constituindo o poder de determinadas pessoas. Pensar as experiências que esse filósofo faz do discurso da clínica com a discursividade na Educação, é pensar na ciência pedagógica vinculada à escola e como as pessoas que estão no seu interior legitimam esse discurso em saberes que geram poder.

Pensar sobre a ciência pedagógica e sua relação com a instituição escolar é referendar a pedagogia estruturada na racionalidade sobre a escola. Essa racionalidade produzida pode ser encontrada nas pesquisas que fazemos, nas produções acadêmicas. Nesse sentido, é que a produção desse conhecimento nos ajuda a pensar que tipo de ação é provocado com os enunciados de um texto produzido pelas relações de poder e saber produzidos e em produção pela ciência pedagógica. (FOUCAULT, 1987).

Uma outra lição que Foucault nos deixa para pensarmos a Educação é que a história não é recorrente, ela é descontínua; ajuda-nos a pensar sobre a escola para além dela, ou seja, refletir sobre a escola é refletir sobre a vida.

As relações que fazemos com a Educação é que a escola não está suspensa em si, ela não está solta, está em conexão com inúmeros sistemas; ela não é algo isolado. É refleti-la como um elemento ligado a "objetos" da Educação numa teia de elementos que permeiam o processo educativo. Assim, a história contada pelos educadores fica mais conseqüente, tem-se a idéia de história.

Cogitar esse pensamento de Educação e de escola é também perceber o distanciamento feito pelos educadores da língua e da representação no espaço escolar e no mundo vivido. Essa cogitação nos faz ponderar sobre

os recursos aos quais nos faz recorrer para escrevermos sobre os “objetos” da Educação, sobre a linguagem que representamos, sobre a relação sujeito e objeto em que o homem se transforma em objeto do conhecimento quando inaugura a teoria do sujeito e aborda o outro dentro dele mesmo; o sujeito que sujeita o sujeito que nos remete para a questão ética.

Para Foucault a pesquisa deve ser sempre instruída por todos os enunciados que o pesquisador tem em mãos. O uso desse vasto material, nos faz romper com um certo prurido em manipular ‘dados’ freqüentemente não trabalhados pelo historiador, como a literatura, a pintura, a música, o desenho, um esboço, um estatuto, um filme. Trata-se de se valer de todas as produções culturais que possam estar enredando respostas às questões sem, necessariamente, as amarras de uma teoria. (ARAÚJO, 2001, p. 19).

Nesse caso pensamos: Que sujeitos sujeitados construímos na Pedagogia, na Arte e na Educação? O que fazemos quando construímos o professor, quando construímos o aluno? As lições foucaultianas nos fazem lembrar das peças citadas quando descreve, irrompem acontecimentos, permitem ser repetido, sabido, esquecido, transformado e, até, apagado.

Pensar sobre as subjetividades estigmatizadoras que criamos dentro da pedagogia e que reforça nossos discursos é refletir sobre uma prática discursiva sobre o pensamento pedagógico e a verdade, sobre através de que jogos de verdade o pensamento pedagógico produz a verdade.

Pensar a Educação como prática discursiva e do poder como ordem do discurso que pode produzir visões estigmatizadoras do outro, nos ajuda a pensar o que ganhamos quando produzimos o outro que “produzimos”, como o outro tem sido produzido por nós quando construímos conhecimentos.

Ao analisar os textos acadêmicos sobre os professores, por exemplo, nos deparamos, em geral, com uma certa arrogância em falar em nome dos professores, em dizer o que são, o que devem e o que não devem fazer, onde erraram e o que devem corrigir. Parecendo conhecer ‘verdadeiramente’ o professor, seus autores se colocam como ‘legítimos’ representantes deles. Este tom – eu sei de quem estou falando –, se agrava ainda muito mais quando estes escritos, se valendo de uma suposta metodologia que dá a palavra ao outro, deixando-o se expressar em entrevistas ou depoimentos livres, fazem seus recortes arbitrários, interpreta as falas do



depoente à sua revelia e concluem: é ele mesmo quem disse que [...]. (ARAÚJO, 2001, p. 21-22).

Instala-se, assim, micro-poderes dos quais fala Foucault (1979) trazendo a idéia de que eles estão em todos os lugares e de que deles ninguém está salvo. Ao tratar desses micro-poderes, Foucault dá voz aos silenciados não garantindo lugar que lhes mereciam, mas talvez construindo uma nova pedagogia estigmatizadora para esses sujeitos. O pensamento foucaultiano nos faz refletir sobre o lugar de onde o discurso é discutido; enfim, nos ajuda a pensar sobre o nosso papel de educadores, em o que fazemos ao produzir a ciência, e nos ajuda a pensar na parceria, na cumplicidade e na forma política em favor dos silenciados.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. A pesquisa em educação e a análise da discursividade de Michel Foucault. **Amazônida**, Manaus, v. 6, n. 2, p. 9-24, 2001.

EURÍPIDES. **Medéia**, as bacantes. Tradução Miroel Silveira e Junia Silveira Gonçalves. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Tradução Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da loucura**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1976.

STRATHERN, Paul. **Foucault**. Tradução Cássio Boechat. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

Prof. Ms. Marcilio de Souza Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Integrante do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento
E-mail | souvyer@yahoo.com.br

Recebido 21 ago. 2008

Aceito 03 dez. 2008



A rede do imaginário infantil: um serviço de educação intercultural do Museu das Crianças do Brasil

The children's imagination network: an intercultural education service of the Children's Museum of Brazil

Vera Lucia Chacon Valença
Universidade do Sul de Santa Catarina

Resumo

Este artigo apresenta a Rede do Imaginário Infantil, ferramenta virtual, proposta para o Museu das Crianças do Brasil, cuja função é armazenar um acervo constituído por produções culturais das crianças, de pesquisadores e de pessoas da comunidade. Tal rede alimentará o referido espaço cultural e será por ele enriquecida. Nela ficarão acumulados dados sobre o patrimônio imaterial e material universal e local. A Rede do Imaginário Infantil está apoiada na abordagem de educação intercultural e possibilitará um intercâmbio entre espaços culturais infantis do Brasil e do mundo, criando comunicação entre as crianças e seus pares, habitantes de várias localidades. Tem por interesse especial registrar a cultura híbrida latino-americana, inserindo-a na cultura universal. A Rede do Imaginário está sendo tecida inicialmente em Santa Catarina, acumulando, inicialmente, resultados de pesquisa desenvolvida sobre valores culturais e estéticos de crianças catarinenses de diferentes etnias.

Palavras-chave: Educação intercultural. Rede do imaginário. Virtualização.

Abstract

This article presents the Children's Imaginary Network, a virtual tool of the Children's Museum of Brazil, wich function is to store archives of cultural productions by children, researchers and community members. The Network will feed this cultural space and be enriched by it. It will include data about the material and immaterial, universal and local. Supported by the field of intercultural education, the Network will allow an exchange between cultural spaces in Brazil and the world, and between the children and their peers from different places. Its interesting area gives special attention to the latin-american hybrid culture, including it in the universal culture. The Imaginary Network is being weaved, initially, in Santa Catarina accumulating the research results developed over aesthetics and culture values of the children of different ethnicities.

Key words: Intercultural education. Children's imaginary network. Virtualization.

Introdução

A década de 1980 trouxe grande renovação mundial sob a influência das novas tecnologias e das diferentes modalidades de informação que transformaram as relações entre os sujeitos e a educação, entre o público e os museus. O cenário mundial foi, de certa forma, aproximado, o corpo alongado através do teclado e do mouse. Já se podem defender teses e ter aulas à distância, já se conhecem os acervos dos grandes museus em visitas virtuais e se constroem os museus digitais.

A nossa percepção indica que a sociedade atual é, nitidamente, reconhecida como uma sociedade diferente, complexa. É a sociedade da indústria sem chaminés, mas igualmente poluidora, com possibilidades de destruir ou construir, em segundos, o caos ou a solução para ele, o robô e o homem para monitorá-lo. O computador transformou nossa maneira de criar e comunicar, como nos informa Johnson (2001). A Arte da Rede é, de acordo com Dyens (2003, p 265), “[...] como o vento, inatingível e, no entanto, inegavelmente presente. Ela é a navegação, não geográfica, mas identitária.”

No Brasil, no entanto, poucos têm o privilégio de acessar os computadores, e menor é o número daqueles que possuem em suas residência a *Internet*. A preocupação com a inclusão digital é grande, a necessidade de diminuir a distância entre os favorecidos e os mais pobres é urgente. Alguns torcem com Oswald de Andrade (1991, p. 145), para que “a massa” ainda coma “do biscoito fino” por ele fabricado. É o caso de Pignatari (1991, p. 145), que deseja “[...] reduzir a defasagem entre o baixo repertório do consumo da cultura e o alto repertório que iria criar os modelos do futuro [...]” com programas educativos que dêem suporte aos meios de comunicação de massa, contribuindo para o amadurecimento crítico dos consumidores. E, para que isso aconteça, é necessário “[...] preservar os significados e valores que enriquecem a cultura do pensamento e do sentimento.” Concordando com Pignatari, é que nos esforçamos para criar um bom e consistente suporte pedagógico baseado numa abordagem psicossocial para sustentar o que denominamos de Rede do Imaginário Infantil. Alguns pressupostos parecem indispensáveis:

- a) é imprescindível ajudá-las a ficar de fora do consumismo;
- b) é necessário despertar a curiosidade e promover experiências;



- c) é fundamental detectar as intenções, o significado daquilo que está por trás do que lhes é oferecido como programa;
- d) é importante estimular uma postura crítica e realizar uma interpretação do significado daquilo que lhes é oferecido: na televisão, nos jogos eletrônicos, nos chats, nos *blogs*, nas exposições dos museus.

A Rede Imaginária, segundo Novaes (1991, p. 10), possui dois eixos: “[...] a imaginação e a construção do imaginário.” A imaginação é “fonte de obra de arte e de pensamento”; a construção do imaginário estaria subordinada à sua gênese, razão que justifica a preocupação com a seleção de programas educativos bem planejados e consistentes teoricamente. É evidente que, por trás das malhas de uma Rede, existem muitos e os mais diversos interesses: econômicos, políticos, religiosos etc. As redes têm “alma”, são vivas: elas emitem uma mensagem, na maioria das vezes pouco percebida pelo seu usuário. Em se tratando de crianças, a vulnerabilidade a esses riscos é maior. Não raro são identificados valores distorcidos, inclusive elementos de discriminação contra as minorias étnicas, ou de outras naturezas. As Redes balançam conforme os ventos do capital, é bom que se diga.

169

Não é por outra razão que queremos utilizar na Rede os fios de uma educação intercultural, a atitude de respeito às diferenças e as bases de uma convivência harmoniosa entre desiguais. Para atingir nossos objetivos, temos nos apoiado em Falteri (1998) Giacalone (1998) e Fleuri (1998) no que diz respeito às questões interculturais; em Canclini (2003), na definição de uma cultura híbrida e nas noções sobre uma “Globalização Imaginada”, além de vários outros autores.

Por imaginário, entendemos, como Durant (2001, p. 6), “[...] uma espécie de museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas.” O imaginário estaria, pois, “[...] subjacente ao modo de ser, sentir e agir dos indivíduos e da cultura [...]”, como afirma Nogueira (2005, p. 101).

O conceito de museu por nós utilizado é o definido pela Hands On, associação internacional dos museus das crianças da qual somos membros. Trata-se de um espaço cultural, onde as crianças aprendem brincando e se divertindo, através de exposições interativas. A Rede do Imaginário Infantil

é, portanto, um instrumento do Museu das Crianças do Brasil. Veículo virtual, armazenador, divulgador, estimulador e pleno de divertimentos e informações para as crianças e jovens. Ela será disponibilizada à comunidade em geral, aos pesquisadores em particular, e às crianças. Pretendemos que ela possibilite a todos viver a vida com arte, embalar a história com a cultura e construir a memória no Museu das Crianças do Brasil. Porém, a Rede poderá ser considerada, ela própria, um Museu Virtual (MV), podendo vir a ser classificada, dependendo do seu formato, em uma das três categorias: folheto, comunicação ou pesquisa. É sobre esse tema que desenvolvemos este artigo.

A comunicação virtual à disposição da educação de crianças

170 Anos se passaram, e a cada momento constatamos o surgimento cada vez maior de recursos de riqueza incalculável postos à disposição dos educadores. É bem verdade que, quase uma invasão, esses recursos também significam muitos riscos, já que possibilitam o mau uso das novas tecnologias em episódios que violam os direitos de proteção das crianças. Não são raros os *sites* pornográficos, as redes de pedofilia, os *chats* inescrupulosos, para citar apenas alguns. É assustador o uso compulsivo de *RPGS* por algumas crianças e adolescentes, que são induzidos a representar papéis e realizar ações definidas não se sabe por quem! Concomitantemente, a essas formas de violência nem sempre “suave” contra as crianças, estão as possibilidades de estabelecer uma comunicação virtual com o mundo que pode ser saudável e enriquecedora do ponto de vista cultural.

Em museus tradicionais, já é possível encontrar, além das telas dos pintores clássicos, algumas exposições virtuais. Exposições temporárias difundem novos conceitos e substituem os pincéis pelos pixels! Em Paris, por exemplo, contemplamos uma “tela viva”: tratava-se da imagem de uma onda do mar, em exuberante movimento.

Em que consistiria a virtualização? Para Lévy:

A virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual. Em uma ‘elevação à potência’ da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um



deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado. (LÉVY, 2005, p. 17-18).

Referindo-se às organizações e redes, Hepsver (2002), documentarista da UNESCO, escreveu sobre as associações que estão preocupadas com aquilo que a mídia oferece às crianças. Na mesma obra, Sundin (2002) apresenta endereços na *Internet* de crianças e para crianças e escreve a respeito da participação das crianças na *Internet*. Sundin afirma que as crianças utilizam vários tipos de *sites* que ela dividiu em categorias: Guias, Comunidades, Clubes, *Sites* de Organizações, *Sites* Comerciais e Mídias. A autora adverte para os problemas vinculados aos interesses políticos, econômicos, ou mesmo religiosos que governam os chamados *playgrounds*, que são as aldeias *on-line* para crianças. Assegura que é necessário formar as crianças para que saibam reconhecer as mensagens ocultas que podem estar ali embutidas. Sundin (2002, p. 141) ainda apresenta as duas tendências mundiais com relação à participação das crianças: os *web sites* que oferecem muitas atividades, com participação controlada (por exemplo, aqueles que oferecem mensagens pré-escritas e as crianças as enviam por e-mail; ou desenhos que elas colorem); ou o segundo tipo: a Rede que “[...] encoraja as crianças a se comunicarem e interagirem, participando de discussões e escrevendo histórias e poemas.”

Castells (2007, p. 62), em seu livro “*A Sociedade em Rede*”, afirma que “[...] entramos em um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido, transformado a partir de perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais.”

A representação das informações digitais constituem para Johnson (2001, p. 4-5) “[...] a forma simbólica de nossa era [...]”, o autor se refere a esse tipo de cultura como sendo um modo de arte avançado e diz que a cultura da interface consiste em: “[...] clicar um mouse em certos objetos para ativá-los, clicar em direções para movê-los, clicar e arrastar para interagir com eles!”

No que diz respeito às possibilidades do uso das novas tecnologias da informação nos museus, Carvalho (2006) define o que vem a ser um museu virtual. A autora oferece uma visão panorâmica da evolução mundial das tecnologias da informação, salientando a contribuição da Ciência da Informação para a Museologia, indo além, pois se refere à convergência das duas áreas. Ela cita a *Internet*, “a rede das redes”, como o ponto alto das transformações ocorridas, libertando os museus dos seus localismos e da fisicalidade e

criando o público virtual. A autora teve a sensibilidade de salientar que isso não impediria a visita presencial aos referidos espaços culturais, que seria inclusive estimulada pelos *websites*. Ela classifica as várias possibilidades dos recursos eletrônicos de comunicação tais como: o correio eletrônico, as listas de discussão, as salas virtuais (*chats*), e as teleconferências, citando ainda os recursos ou serviços de informação, que são as bibliotecas virtuais, as bibliotecas digitais e os catálogos *on-line* de acesso público. A autora conceitua, com Loureiro, o museu virtual como sendo "sítios construídos e mantidos exclusivamente na *Web*". Para Carvalho (2006, p. 5), o museu virtual é aquele "[...] construído sem equivalência no espaço físico, com obras criadas digitalmente, não sendo substituto equivalente ou evolução dos primeiros." São uma das possibilidades de museus no ciberespaço, afirma. Para Mensch (1997, apud CARVALHO, 2006), as funções dos museus são: comunicação, preservação e pesquisa.

Schweibenz (2004, p. 3) afirma que os museus virtuais podem ser classificados em três categorias: o "folheto", que apresenta, sobretudo, a função de comunicação; o de "conteúdo", mais focado nas coleções; e o de "pesquisa", que disponibiliza os acervos como fonte de informação. As três funções aparecem em sinergia nos museus "do aprendizado", sendo então esse tipo de museu considerado o mais completo. Seria essa classificação a que mais nos interessaria, uma vez que os Museus das Crianças é um museus desse tipo. Mas a sua instalação seria viável?

Oliveira (2006, p. 6), no artigo, *Rose, a primeira aula e os museus*, ressaltou as dificuldades do uso da banda larga e lembra que nem sempre se consegue "[...] conciliar apresentação e informações técnicas e históricas sobre as imagens [...]", o que nos remete ao problema da ausência de um bom acervo dos museus disponibilizado em 3D. Nesse caso, afirma, seria mais interessante o educador se utilizar de um bom CD ROM, como por exemplo, os que apresentam esculturas tridimensionais, pinturas, textos e histórico dos artistas. Rapidez e didática seriam privilegiados na apresentação do conteúdo, embora, em muitos casos, os CDs ROM possam se prender a apenas um artista. Os *slides* poderiam, eventualmente, ser substituídos pelo Museu Virtual (MV), lembrando, porém, que eles nem sempre fazem referência direta àquilo que se pretende mostrar aos alunos. Oliveira defende a posição, segundo a qual os MVs ou MDs têm uma função mais ampla do que servir para fazer a publicidade dos museus presenciais, funcionando como "folheto".



Para Oliveira (2006, p. 2), os MV deveriam ser fonte de informações técnicas e históricas para os visitantes, percorrendo através de “[...] artigos e ensaios científicos sobre categorias de acervos, sobre museologia e temas.” Lembra que podemos recorrer aos *sites*, *blogs*, *sites* de artistas, de turismo, e que vários *links* podem ser buscados, representando alguns dos ambientes virtuais (*Internet*). Salienta, ainda, que a vantagem dos *sites* seria a de tornar o museu mais latente na educação, possibilitando ao visitante contatar o museu via *E-mail*, além de também haver renovação periódica do acervo. Isso traria como consequência uma melhor comunicação entre museu e público.

Benitti, Seara e Raabe (2004) escreveram um artigo sobre *A construção de um Museu Virtual 3 D para o ensino Fundamental*. A experiência foi realizada em Santa Catarina, envolvendo uma parceria entre a Secretaria de Educação de Blumenau e a Universidade do Vale do Itajaí e pareceu muito consistente e significativa para a educação em museus virtuais. Foi criado um *software* educacional, o projeto *Softvali*, que objetivava promover a integração entre as salas informatizadas e os projetos desenvolvidos pelos professores de arte. Baseado numa réplica da cidade de Blumenau, o *software* previu 23 cenários, dos quais três já foram testados: o supermercado; a fazenda e a Fundação de Cultura. Esta foi dividida em Museu e Estúdio de Cinema.

No supermercado, o aluno exercita alguns cálculos e controla a qualidade dos produtos; na fazenda, questões de meio ambiente, sobre animais e vegetais são explorados. O aluno interpreta as tarefas, a exemplo do que ocorre nos jogos de *RPG*. Na Fundação, ele se depara com um museu, onde visita e cria exposições, utilizando obras de arte, desenhos, biografias etc., e também aprende sobre história da arte. Finalmente, no estúdio de cinema ele constrói filmes, escolhe personagens, elabora os roteiros etc. Os autores do projeto nos apresentam as preferências das crianças com relação àquilo que lhes foi disponibilizado no desenrolar da experiência, o que nos dá pistas para os nossos trabalhos. Segundo a pesquisa que realizaram, a utilização do computador pelas crianças tem as seguintes preferências: jogos; escrever; desenhar; e depois pesquisar. Navega-se pouco, participa-se menos ainda de *chats*, e se lêem poucos *E-mails*. Esses foram os resultados a que chegaram com uma amostra de 459 alunos do ensino fundamental. O fato de o museu ser apresentado em 3D permitiu alto grau de interatividade: o ambiente tridimensional opera com visão de primeira pessoa e, como protagonista, o aluno movimenta a câmera, podendo ao mesmo tempo se locomover. A ferramenta

utilizada foi a Blender, Linguagem de programação C++ e Banco de Dados Firebird. Como em alguns outros trabalhos lidos, os autores alertam para a necessidade de não se permitir que os aspectos tecnológicos superem os pedagógicos. Esse trabalho foi um dos mais criteriosos e significativos exemplos que encontramos disponibilizados nos *sites*.

No artigo *Escancarada, assim é sua casa*, publicado na Revista Veja, Brasil (2007, p 87-93) transcreveu os resultados de uma pesquisa do IBOPE/Net Ratings, segundo a qual cerca de 1,7 milhões de crianças brasileiras acessam a *Internet* em casa. De acordo com a referida pesquisa, 68% pesquisam no *Google* e no *Yahoo*; 66% batem papo no *MSN* e no *ICQ*; 63% utilizam o *Orkut*, no *My Space*; 56% enviam e recebem mensagens, e 52% jogam games *on-line*. Só 22% utilizariam a *Internet* para fazer trabalhos escolares. Segundo a reportagem, as crianças brasileiras, comparadas àquelas de outros países, são as que mais tempo permanecem conectadas à *Internet* (cerca de 15h e 25 minutos por mês).

Domingues entende que:

Pensar as relações entre arte e vida da perspectiva da ciência, do desenvolvimento tecnológico e da criação, com surpreendentes e envolventes aspectos sensíveis a partir da criação de artistas e de cientistas no século XXI, é um dos desafios mais pulsantes deste início de milênio. (DOMINGUES, 2003, p. 11).

Dyens (2003, p. 270) lembra que “[...] a arte não pode nem quer impor direções preestabelecidas de prescrição.” Portanto, a rede é completamente livre e deve permitir ousadias criativas. Mas é necessário, repetimos, que seja bem construída.

A rede do imaginário infantil: a pesquisa e o serviço de educação intercultural do Museu das Crianças do Brasil

Os eventos sobre museus no Brasil têm ressaltado a questão da comunicação com o público de forma veemente. Como exemplo, citamos a VI Semana dos Museus, realizado pela USP em maio de 2007, que teve como um dos eixos temáticos: *Em que medida o público é uma variável importante no processo de produção, disponibilização da informação em museus.*



Inscritos neste eixo, apresentamos a comunicação: *O Museu das Crianças do Brasil: as crianças como sujeitos interativos e produtores culturais*. Nosso trabalho, caracterizava as especificidades do mundo infantil e, portanto, fazia referências às necessidades de adaptar as exposições a esse tipo de público. Apresentamos nossa proposta de Rede do Imaginário Infantil, virtual, como um dos recursos que estamos utilizando. Armazenadora, a rede também alimentará as atividades do referido espaço cultural. Também foram apresentados no II CIPA, realizado em Salvador em 2006, e no Congresso Argentino Chileno de Integração Cultural, em Salta, 2007, aspectos da construção da Rede do Imaginário Infantil.

Em que consiste a Rede do Imaginário Infantil que estamos propondo senão exatamente um mecanismo de construção do imaginário e de expressão da imaginação? Um suporte para a educação das crianças? É disso que falamos, e nisso que desejamos investir: num instrumento, numa ferramenta para o Museu das Crianças do Brasil. Estamos seguindo as tendências mundiais e, de certa forma, nos antecipando ao tema do Congresso Internacional da *Hands On* que acontecerá em Berlin em novembro próximo, cujo tema será: *Action, Interaction and Reflection Children's Museums in the 21st century*.

A Rede armazenará dados de pesquisas sobre as crianças, oferecerá um banco de dados sobre obras de arte universais e locais e produções infantis: expressões artísticas, as mais diversas formas de representações simbólicas. Estabelecerá um intercâmbio entre espaços culturais infantis da América Latina e do Mundo. Na medida em que fazemos parte da Associação Internacional dos Museus das Crianças, sem dúvida, estamos já em Rede: temos braços em vários países.

A formatação da Rede prevê lugares para as crianças completarem o que está escrito previamente (trabalhos semi-estruturados), mas também a oportunidade de se comunicarem e interagirem, participando das discussões e escrevendo histórias, poemas, ou criando "objetos de arte", interpretando o mundo e expressando o seu mundo. A experiência de Benetti, Seara e Raabe (2004) reafirma o interesse das crianças pelos jogos e também pela escrita e desenho. Os referidos pesquisadores não mencionaram no seu trabalho a investigação com a oralidade das crianças. Depois de algumas pesquisas realizadas com crianças pequenas e com algumas de comunidades mais isoladas, como é o caso das crianças de descendência açoriana da Costa da Lagoa, pretendemos armazenar tanto os relatos de crianças quanto as narrativas orais

de velhos da comunidade. Experiências, como a do Museu da Pessoa, que fazem uso das histórias de vida de todas as pessoas são profundamente interessantes, porém, como os próprios autores do projeto salientam, é necessário muito trabalho, para arquivar de forma adequada o conteúdo produzido pelos visitantes.

Uma equipe está trabalhando no projeto pedagógico, e o Dr. João Bosco Alves, professor e pesquisador de informática e automação da Universidade Federal de Santa Catarina, é o responsável pela instalação e hospedagem da Rede do Imaginário. Seu aluno, o mestrando Wesley Bezerra, já construiu a casca da referida rede. No momento, estão sendo armazenados os resultados da pesquisa de nossa autoria *Valores cultural-estéticos predominantes em crianças catarinenses de diferentes etnias: subsídios para uma educação intercultural*. As tradições, as vivências cotidianas e os conceitos sobre obras de arte, a definição de um padrão físico de beleza foram investigados em 1 200 crianças de várias etnias do estado. Enquanto isso, desenvolvemos outra pesquisa: *Memórias da Infância de Santa Catarina*. Estamos, pois, trabalhando com o registro do patrimônio imaterial: mitos, lendas e histórias da região sul do Estado.

176

A educação, as crianças, a rede e o museu

Não há oposição entre a mídia e a educação, também não há incongruência entre educação, museu e rede. Não é senão por essa razão que tentamos trabalhar no Museu das Crianças do Brasil, espaço cultural de aprendizagem lúdica e criativa, envolvendo as crianças com a Rede do Imaginário Infantil.

Foi-se o tempo em que as crianças ficavam passivas em face das exposições dos professores, tempo em que também na ponta dos pés olhavam, com as mãozinhas para trás e em silêncio, os acervos dos museus. Mudanças significativas do conceito de criança, museu, comunicação e educação estão sendo colocadas em prática, e, em se falando em comunicação, não é possível deixar de fora os imensos avanços proporcionados pelas formas de representação das informações e pelas novas técnicas utilizadas na educação infantil formal ou não-formal. A participação ativa das crianças na construção do seu



imaginário é incontestável, e as possibilidades de expressão do seu imaginário podem contar com novos recursos.

Nem espectadores, nem ouvintes, mas participantes, as crianças estabelecem uma relação com as novas tecnologias, podendo, através delas, exprimir as suas vivências e história de vida, seus valores culturais e sua diversidade étnica, representando seus medos, suas fantasias e sua criatividade. Nossas crianças são reais: elas acessam o mundo virtual, assistem a programas de televisão, passeiam nos mais diferentes espaços, navegam em mares desconhecidos. E jogam, brincam!

Os projetos educativos mais bem sucedidos procuram envolver os jovens, levando-os a uma participação direta e efetiva na “[...]” formulação dos problemas, na seleção e no uso de tipos de mídias como meios potenciais para resolver o problema, torná-lo conhecido, ou mesmo expressá-lo em termos mais compreensíveis [...]”, como assegura Arnaldo (2002, p. 449). Haveria dúvidas com relação à criação da Rede do Imaginário Infantil nos moldes aqui propostos como ferramenta de educação?

O grande problema é, na realidade, construir um bom projeto educativo, é decidir sobre a seleção do que deverá dar sustentação à rede! Isso exigirá, sem dúvida, a formação de uma equipe com especialistas de várias áreas. Somos um grupo formado por arte-educadores, especialistas em informática e automação, comunicação e mídia, história, museologia, biologia, arquitetura, reafirmando a importância dessa complexidade para a formação da personalidade e da cidadania das crianças. As ações pedagógicas precisam ser socialmente relevantes, e só o serão, se estiverem identificadas com a segurança, cidadania e formação crítica dos jovens.

Quer ofereçamos às crianças passeios virtuais pelo cerrado, (<http://cienciahoje.uol.com.br>), apresentando a flora, a fauna, o meio físico e a sua conservação, ou as conduzamos ao Museu da Pesca em Santos (<http://www.pesca.sp.gov.br>); ou ainda as estimulamos a contar suas histórias de vida, ou mesmo as levamos a um passeio nos Museus das Crianças de outros países, uma visita ao Louvre, ao Museu do Índio etc., estaremos, sem dúvida, trabalhando no sentido de lhes oferecer o melhor possível e contribuir para seu desenvolvimento e vivência de sua cidadania.

O interesse é ressaltar a cultura da criança brasileira sem isolá-la de uma cultura universal. É buscar harmonizar uma convivência entre os diferentes

e o respeito à diversidade. É tentar evitar os preconceitos de qualquer natureza. É registrar as produções infantis em suas diferentes modalidades de representação simbólica. É auxiliar as crianças com relação ao uso de vários recursos para expressar sua imaginação e construir seu imaginário de forma lúdica e prazerosa. É permitir que o maior número possível de crianças tenha acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Ouvir as crianças, detectar o que têm de interessante a dizer, permitir que escutem e discutam com seus pares, deixar que expressem seus pontos de vista, que falem de suas experiências, brincadeiras, medos e ansiedades, tudo isso aumenta sua autoconfiança, e nos levarão a aprender muita coisa sobre elas e sobre as suas vidas. Esses “acervos vivos” vão possibilitar algumas contribuições aos currículos das escolas e qualificar melhor os professores do ensino básico. Estaremos, ademais, garantindo às crianças o direito de expressarem seus pontos de vista; de procurarem e de partilharem informações e idéias de todos os tipos, além de utilizarem diversas linguagens para suas representações simbólicas.

Referências

ARNALDO, Carlos. Meios de comunicação: A favor ou contra a educação? In: CARLSSON, Ulla; VON FEILITZEN, Cecília. (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2002.

BENITTI, Fabiane Bando Vavasiori; SEARA, Everton Flávio Rufino; RAABE, André. **A construção de um museu virtual 3D para o ensino fundamental**. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)/ Universidade Regional de Blumenau (FURB). 2004. Disponível em: <www.dcc.ufa.br/infocamp.artigos/v4.1/art10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2007.

BRASIL, Sandra. Escancarada: assim é sua casa. **Revista Veja**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 28, 18 jul. 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

CARVALHO, Rosana Maria Rocha de. **As transformações da relação museu e público sob a influência das tecnologias da informação**. 2006. Disponível em: <www.marketing-cultura.com.br/website/pratica-b.php?cod_artigo=31>. Acesso em: 26 jun. 2007.



CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DOMINGUES, Diana. **A arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003.

DURAND, Gilbert.. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

DYENS, Ollivier. A arte da rede. In: DOMINGUES, Diana. **A arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP; 2003.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/Nup. 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/Nup., 1998.

GIACALONE, Fiorella. Festa e percursos de educação intercultural. In: FLEURI Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/Nup., 1998.

HEPSERVER, Pia. Associações preocupadas com as crianças e a mídia: compilação. In: CARLSSON, Ulla; VON FEILITZEN, Cecília. (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2002.

JOHNSON, Steven. **Cultura de interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2005.

NOGUEIRA, Maria Aparecida L. Os estudos de Gênero na Antropologia do Imaginário. In: ROCHA PITTA, Danielle Perin. (Org.). **Ritmos do imaginário**. Recife: Editora Universitária da UFPE. 2005.

NOVAES, Adauto. As tramas da rede. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **Rede Imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. A primeira aula e os museus. **Revista Museu**, Salvador (UFBA, Departamento de Museologia), 2006. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=9049>> Acesso em: 29 jun. 2007.

PIGNATARI, Décio. Simbologia do consumo na TV. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

SCHWEIBENZ, Werner. O desenvolvimento dos museus virtuais. **ICOM NEWS**, Universidade de Saarland-Alemanha, (Newsletter of the International Council of MUSEUMS) dedicated to virtual Museums, v. 57, n. 3, p. 3, 2004. Disponível em: <www.marketing-e-cultura.com.br/web.php?cod_artigo=31>. Acesso em: 25 jul. 2007.

SUNDIN, Ebba. Endereços na Internet de sites feitos por crianças, para crianças. In: CARLSSON, Ulla; VON FEILITZEN, Cecília. (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. **O museu das crianças**: experiência piloto no Brasil. Recife: Editora da UFPE, 2008.

Profa Dra. Vera Lucia Chacon Valença
Universidade do Sul de Santa Catarina | UNISUL
Mestrado de Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade
E-mail | veravalenca@uol.com.br



A educação a distância: tensões e possibilidades

Distance education: tensions and possibilities

Eliana Sampaio Romão
Universidade Tiradentes

Resumo

O presente artigo busca identificar as tensões marcantes no âmbito da educação a distância e o modo pelo qual essas tensões se manifestam. Busca-se, enfim, entender como é possível fazer valer a presença na distância, se toda forma de educação apela para a presença? como é possível fazer valer a presença na distância? O método utilizado desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa de base fenomenológica/hermenêutica por meio de análise documental e de entrevistas realizadas com os professores pioneiros em formação de professor a distância para as séries iniciais. O texto conclui que a questão não é eliminar as contradições, mas aprender a lidar com a dialeticidade de modo a descobrir em que as tensões contribuem para uma formação sólida, que revele um profissional comprometido com a elevação da condição humana.

Palavras-Chave: Educação a distância. Tecnologias educacionais. Formação de professor.

Abstract

This research searches to identify the educative tensions on distance education ambit and the exhibition method of these tensions. We search to inquiry and understand the entire education structure appealing to the presence, how it is possible to make valuable the presence on the distance? The method applied was developed according to a qualitative approach based on phenomenologic/hermeneutic by documentary analysis and interviews carried through the pioneers professors of two professor formation programs of the initials series of the education. The research concluded that the question is not to eliminate the contradictions, but learn to work with the dialecticity to discover when the tensions contributes to a solid formation, which reveals a professional committed to the elevation of the human condition.

Keywords: Distance education. Educational technologies. Teacher formation.

Introdução

Em tempos de novas tecnologias da informação e comunicação e de freqüentes apelos às novas formas de ensinar e de aprender, muitas novidades desafiam os mais diferentes universos sociais, entre os quais no campo da educação. Uma delas, sobretudo no âmbito da educação a distância (EAD), ganha destaque: a relação entre a EAD e as mais variadas tecnologias educacionais. Parte expressiva dos profissionais, no entanto, junto às Instituições que os convocam, se mostra, em geral, acanhada e resistente em lidar com tais novidades, lidar com os apelos decorrentes da “sociedade maquina” e, enfim, com a penetrabilidade da revolução da tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para Castells (1999), entretanto, a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a. Nem a sociedade, por outro lado, determina a inovação tecnológica: utiliza-a.

O movimento dialético existente entre a sociedade e a tecnologia vai continuar avançando e interferindo nos usos de comunicação. Sabe-se que a questão, todavia, não é, apenas, modificar o uso, como se a tecnologia fosse protegida pela neutralidade. A forma de lidar com esses dispositivos provoca outros desafios, novas exigências, novas pedagogias, novos modos de ensinar e de aprender, novos modos de pensar, agir e viver. Para alguns, a tecnologia não é “nem boa e nem ruim”; para outros, a tecnologia “tem muito de demônios” e um pouco dos deuses; para muitos, a tecnologia tem mais de divino do que de profano, ninguém, porém, nega que a tecnologia, em maior ou menor escala, afeta o mundo humano. Definitivamente, a tecnologia não é neutra. Para Castells (1999, p. 81), a tecnologia “[...] é uma força que provavelmente está, mais do que nunca, sobre o atual paradigma que penetra no âmago da vida e da mente.” Assim, mediante o advento e avanços das TIC, as relações estabelecidas entre o homem e a sociedade não são mais as mesmas. As redes interativas de computadores estão crescendo vertiginosamente, criando plurívocas formas e canais de comunicação, “moldando a vida” e, inevitavelmente, sendo influenciados e “moldados por ela”.

Importa lembrar, porém, que as TIC, adverte Sancho (2006), estão sendo descobertas e utilizadas em um mundo cheio de valores e de interesses que não favorecem toda a população.



Além de considerar que um grande número de pessoas seguirá sem acesso às aplicações das TIC em um futuro próximo, deve-se lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre positivo para os indivíduos e a sociedade. (SANCHO, 2006, p. 18).

Chegamos numa era em que, atingidos, mordidos e movidos pelos efeitos da sociedade contemporânea, não é mais possível proteger nossos filhos, nossos netos, nossos alunos e o outro do que é nefasto. Em face disso, nossa recomendação aproxima-se de Moraes (2004), ao dizer que precisamos ajudá-los a aprender como lidar com o positivo e o negativo, o bem e o mal, os encantos e desencantos, como lidar, enfim, com as situações paradoxais criadas pelo próprio homem.

Essa evolução tecnológica causou rebuliços não só na responsabilidade dos comunicadores e educadores, em geral, mas na gestão da criação de novos ambientes de formação, outras formas de ensinar e aprender. A educação a distância (EAD) – seja ela combinada, seja ela *online*, se insere nessa pauta. Importa, no entanto, afirmar que essa modalidade não se reduz ao uso das tecnologias de informação e comunicação, nem ela é determinante naquilo que há de novo, de irrepetível, de singular na EAD. Se o novo não reside no uso das TIC, onde está o novo nessa modalidade de educação? No presente artigo, nos limites da área em destaque, busca-se ressaltar as contradições mais marcantes constatadas em experiências de formação de professor a distância, a saber: 1. Entre o velho e o novo, 2. Entre o professor e o aluno, 3. Entre a teoria e a prática, 4. Entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado, 5. Entre o individual e o coletivo. 6. Entre o acompanhamento e o abandono.

A educação a distância entre as velhas e as novas tecnologias educacionais

E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu [...], os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado,



tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens [...]. (MARX, 2002, p. 21).

Os homens continuam, como haverão de continuar, valendo-se daquilo que já existiu e, portanto, reproduzindo, repetindo, criando, oscilando entre o velho e o novo. Em educação, que, conforme Gramsci (1989), lida, simultaneamente, com a transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne de uma nova e exigente tarefa, recorrendo aos mais diferentes caminhos. Entre tantos, uma modalidade a que se chama educação a distância, amparada pelas mais peculiares tecnologias, reaparece na última década do século próximo passado com a força do novo, da descoberta e, até, do revolucionário.

Falar sobre EAD, porém, como uma nova forma de ensinar e aprender em razão do tecnologia, pouco acrescenta ao que já se gastou no discurso sobre o assunto. Sabe-se que a tecnologia é tão antiga quanto as práticas escolares em qualquer modalidade de ensino. A sociedade hoje denominada, entre outros, tecnológica sempre o foi como tal. Assim, a “era tecnológica” não é privilégio desses novos tempos. Para Kenski (2006), desde o início da civilização, todas as eras nos remetem a um determinado advento tecnológico. Todas as eras se mostraram, com efeito, cada uma a sua maneira, “eras tecnológicas.” Por essa perspectiva, acrescenta a autora, passamos pela “Idade da Pedra”, “Idade do Bronze” até alcançarmos a era Digital.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas ‘novas tecnologias’ para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente ‘novas tecnologias’, cada vez mais sofisticadas. (KENSKI, 2006, p. 20).

Projetos de EAD, na projeção de constituir a interlocução entre os professores e os alunos quase sempre distantes, valem-se, bem ou mal, da tecnologia. Para Valente (2000), essa saída traz algo curioso, na medida em que possibilita manter os alunos em suas casas, conectados a alguma fonte



de informação. Essa abertura, em geral, associada à nova tecnologia, tem sido apontada como um fato de caráter inovador, mas, em geral, é de índole conservadora, na medida em que a abordagem educacional é subsidiada pelo mesma mentalidade que sustenta a prática de educação, de ensino e de aprendizagem tradicional e arcaica. Em vez, porém, de se transmitir a informação por meio do “giz e quadro negro” ou, ainda, material impresso, a informação agora é “entregue” por meio do *pen drive*, bem como os demais recursos disponibilizados via rede de computadores. Para além disso, como, então, justificar o novo focado na rede de computadores, se parte expressiva dos aprendizes não tem acesso à nova tecnologia nem em casa, nem na escola?

Em face dessa nova mentalidade, há, no entanto, uma tendência da EAD ser vista quase sempre como um meio novo de oferecer educação. A própria LDBEN 9.394, conforme disponível no Portal do Planalto do Governo – Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 80, § 4º, ao ligar a modalidade aos meios modernos de comunicação, permite tal interpretação: “A educação à distância gozará de tratamento diferenciado [...]”. (LEI Nº. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, 2007, p. 19). Acessos relâmpagos, porém, não amparam a idéia de que a EAD crie um novo paradigma para o processo educativo. O que, em geral, ocorre, são acessos pontuais, mas, ainda, está longe de constituir uma comunidade de aprendizagem.

A tensão observada nas chamadas pedagogias tidas como revolucionárias, oscila entre a divinização e a diabolização da tecnologia, mas quase sempre pende para o lado divino. As tecnologias dos meios de informação e comunicação, à luz dessa idéia, elegem, conforme Nosella (1992), a EAD como solução para o Brasil em toda sua extensão. Importa considerar, no entanto, que essa modalidade não pode ser vista como panacéia para solucionar os problemas relativos à educação no país.

O uso da tecnologia, seja qual for, não sustenta, todavia, a ligação excessiva entre a EAD e as TIC, já que o novo está na base, no “interior cognoscível.” Sabe-se que a EAD não se reduz à tecnologia, mesmo aproximando-a a uma linha de raciocínio, mesmo recorrendo ao termo, de acordo com sua etimologia – *techné*, como um estado de criação. Cabe, todavia, entender que a tecnologia vai além da mera ferramenta, da matéria prima, do mero recurso de apoio, remete-nos ao tecido social, ao sujeito cognoscente. Homem e tecnologia têm um ponto comum: “criar, dar à luz”. Lévy (2000) aproxima-se

da idéia ao usar o termo tecnologias intelectuais, já que participa de forma fundamental nos processos cognitivos. O reconhecimento de sua importância não está em si mesma, mas na sua relação com o mundo cognoscitivo, e portanto, com o mundo humano.

Apela-se, por essa perspectiva, para a figura do professor, ou seja, para uma equipe técnica e docente criativa, que se valha da tecnologia não como uma ferramenta dura e fria, mas como um recurso, como de fato, de criação e de luz. Vale, então, lembrar, que, de acordo com Larrosa (1999), Litwin (2000), Romão (2004), por trás do material de apoio nos processos de formação, existe a figura humana do professor. O professor é aquele que dá o texto a ler; nesse gesto de instigar o aluno para a leitura, ele chega até o aluno, lembrando um presente, "uma carta."

Tanto o juízo quanto o lugar da tecnologia ainda estão obscuros no campo educativo, não pelo fato de os holofotes girarem em seu entorno, mas exatamente em razão deles. Enquanto a tecnologia for entendida como um recurso meramente instrumental, duro e frio, levará muito tempo ainda para se livrar da mentalidade apequenada que se tem do assunto. Para Lion (1997), quando a tecnologia for entendida como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa do conceito. Haveremos de descobrir o seu real alcance nas novas formas de ensinar e aprender sem que, para tanto, deixe o professor na penumbra. Passaram mais de dez anos, mas ainda não temos como certo que o entendimento foi assimilado.

Essas formas de linguagem, mesmo nominadas intelectuais e até humanas, não constituem o meio pelo qual a relação educativa se constitui, nem menos ainda, o que há de extraordinariamente novo nessa relação. Ela garante, apesar de sua importância, apenas o encontro entre dois pólos distantes. A relação educativa remete-nos, em especial, aos sujeitos dessa relação: professores e alunos. A tecnologia, segundo depoimento da pesquisa de Romão (2004), é posta como importante no curso, mas o sujeito é mais importante que tudo. Nesse caso, se o novo não está na tecnologia, menos ainda estaria na exclusão do professor do trabalho didático-pedagógico.



A educação a distância: entre o professor e o aluno

Meu papel fundamental é contribuir significativamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação [...]. (FREIRE, 2006).

○ imperativo morrer para que o aluno viva e assuma sua própria educação sem que necessariamente professores e alunos estejam face a face, é amparada por concepções de educação, entre as quais, aquela que dá nome à Escola Nova. Na base dessa escola, avulta o substrato da educação a distância. A ênfase dispensada à aprendizagem do aluno, amparada pelo paradigma “aprender a aprender”, portanto, não é recente nem inovador. Não poderia ser de outro modo, considerando-se que nem mesmo a educação a distância avança ao ponto de vê-la como revolucionária. O dito novo paradigma que se propaga não garante tal impacto nos cursos a distância, apenas recupera as referências norteadoras do *pragmatismo-escolanovista* sob a égide do ideário neoliberal. Para Duarte (2006), o lema “aprender a aprender,” representa a forma alienada e esvaziada pela qual é captada no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional. As lições lançadas há mais dez anos na tentativa de combater falsas crenças decorrentes dos fundamentos das novas tendências e correntes de educação, dominantes até o início da década de 80, já foram, em parte, esquecidas. Continua, então, pertinente lembrar esses deslocamentos já advertidos, ainda hoje, tão em moda, como os seguintes: do conteúdo para o método, do professor para o aluno ou, ainda, entre outros, do ensino para o “aprender a aprender.” Ao secundarizar, porém, um pólo em detrimento do outro, fica fadada ao fracasso a ação docente, a própria interlocução – condição necessária para a construção da relação educativa. Hoje, mais uma vez, tenta-se deslocar o eixo de um lado para o outro, sem, todavia, o cuidado para não cair nos extremos. O lema aprender a aprender, no entanto, insistimos com o autor citado:

Reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na desvalorização do professor como alguém que detém o saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar [...]. A essência do lema ‘aprender a aprender’, embora arriscada,



volta a reinar, sobretudo como princípio da educação a distância. (DUARTE, 2006, p. 9).

188 A prática do pensamento polarizado se expande com a mesma velocidade dos ventos, sem, todavia, o cuidado para não cair nas armadilhas dos extremos. A idéia de *aprender a aprender*, além do desvio criado, volta a reinar, sobretudo como princípio da educação a distância. Não estamos fazendo apologia a idéia de que a escola, seja ela presencial ou não, deixe de desenvolver no público que a prestigia capacidades de assumir sua própria educação com autonomia intelectual. Nosso estranhamento aproxima-se, ainda que de modo menos arrojado e indignado, do autor citado, ao fazer a crítica na valorização contida no lema “aprender a aprender.” Nossa contestação reside, sem negar as possibilidades de projetos no âmbito da educação a distância, na defesa exacerbada das aprendizagens individualizadas “como aquelas mais desejáveis” que aquelas mediadas na convivência humana, com a presença do professor. Fato esse que não se anula na Educação aqui em destaque, pois, além de essa modalidade contar com encontros presenciais, os profissionais atuantes, nessa área, se valem das mais variadas linguagens mediadoras do conhecimento. Ademais, instigar o aluno para a autonomia, para a capacidade de organizar e expressar seu pensamento, de estudar, de pensar e de independe-se cada vez mais das amarras escolares não é exclusividade da educação a distância, educação *online*, entre outras, nem de profissionais da área, quer sejam eles de escolas mais modernas e abertas, quer sejam eles de escolas mais tradicionais e fechadas.

Essa mentalidade se alonga a outras ideologias, entre os quais avulta a idéia de que o professor não exerce mais o papel principal do processo educativo, mas, sim, o próprio aluno a pretexto de que “é ele quem busca”, embora o professor continue importante na mediação do conhecimento. Ele orienta, ainda que seja para, segundo depoimentos de professores da área, “tirar dúvidas.” Ensinar é, ao contrário de dar a resposta, é instigar o aluno para ele próprio buscar as respostas que procura. O professor tem papel nuclear no processo de interlocução, de despertar o aluno para a aprendizagem. Aprender, sem negar a importância do ensinar. Ensinar, sem, no entanto, negar a importância do aprender e cair na nocividade dos extremos. Para Freire (2006, p. 25), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à



condição de objeto um do outro.” O autor mostra a dialética entre o ensinar e o aprender ao lembrar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender[...]. Ensinar inexiste sem aprender[...]. Foi, então, socialmente aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Ibidem).

Nesse movimento (in)tenso e incerto, sobretudo no âmbito da EAD, nunca se precisou tanto do professor, embora nunca, conforme é sabido, se deu tão pouco a ele – tanto no que tange a sua formação, quanto a sua remuneração, condições de trabalho e, portanto, a sua valorização. Cabe acrescentar que a idéia de que “pede-se-lhes quase tudo” e, paradoxalmente “dá-se-lhes quase nada” se difunde para além do contexto brasileiro, seja na modalidade de educação a distância ou não.

Talvez tenha chegado o momento de pensar na armadilha da polarização. Sabe-se que, desde a era socrática, prega-se, mediante o desafio da moderação, do perigo dos excessos. De acordo como a ética socrática, recomenda-se ficar sempre nos limites convenientes. A medida conveniente parece estar em saber dosar, encontrar, senão o termo médio entre os contrários, ao menos o termo razoável. O que mais nos interessa, então, é indagar onde reside o limite razoável entre o velho e o novo, a distância e a presença, o conteúdo e a forma, o papel do professor e o papel do aluno.

Experimentar o “justo meio” não apenas no campo da educação, não é simples, pois é tarefa exigente sobreviver aos vícios e conhecer a moderação. Recomenda-se, todavia, afastar-se do que lhe é mais nocivo. Em educação, quase sempre não há meio termo, nem meio aproximado: ou se valoriza demais o conteúdo e esquece-se do método, ou se valoriza o professor e esquece-se do aluno, ou prestigia a discência e hostiliza a docência, ou diviniza-se a tecnologia ou prega-se a sua diabolização, ou pende para a diabólico e despreza o divino, vale dizer, ou é tudo ou é nada.

O mundo dos extremos é abarcado pelo mundo social na sua maior ou menor tensão. A mesma sociedade dita aprendente é também da ignorância, a mesma sociedade da tecnologia digital é também da tecnologia da escassez, a mesma sociedade da civilização é também da barbárie – daqueles que querem ser e, conforme o ideário freiriano, estão proibidos de ser. A sociedade do conhecimento está mais para (des)informação do que para o conhecimento, do *doxa* para a *episteme*. Em um mundo marcado por diferentes e

sucessivas crises, a sociedade transformou-se, segundo Noronha (2002), num banco de dados, tal é o volume de informações que não instrumentalizam, nem despertam o estudante para o conhecimento crítico. Sabe-se, no entanto, que a passagem da informação para o conhecimento ocorre na medida em que as barreiras para a transformação são transplantadas. Importa que os sujeitos da educação estejam, conscientes dessas barreiras, abertos para níveis mais elevados do conhecimento. Importa que, conscientes do inacabamento, não se conformem tão somente com o acesso a informações. Informação é diferente de educação é menos que conhecimento. Conhecimento supõe teoria. Uma teoria sólida que leve a uma compreensão, um modo articulado a outros modos de pensar e de agir. É necessário, mais que “aprender a aprender”, aprender a pensar, aprender sem negar a dialeticidade contida entre o ensinar e o aprender.

O princípio basilar da EAD, todavia, insere-se no “aprender a aprender” o que se difunde em conexão com a autonomia, embora esta esteja mais para a dependência do que independência. Cabe cuidar para não se submeter à égide do ideário neoliberal, ser e fazer o mínimo para que o aluno faça o máximo. Novamente a figura do professor, amparada pela pedagogia “cesta-básica” se minimiza. O aluno, então, se desobriga a seguir o ritmo imposto pela equipe docente e assumir-se como protagonista do processo de formação. O acadêmico, digno de ser aluno da EAD, assim, está condenado a aprender com autonomia. Cabe, todavia, considerar que a autonomia, tanto docente quanto discente, está mais para a dependência do que para a independência, já que nem todos os orientadores conseguem ainda, ser independentes como gostariam, nem se desprenderem da educação tradicional. Vale, então, ressaltar que o problema não é alcançar a independência plena, nem, menos ainda, divorciar-se definitivamente da herança deixada pela experiência tradicional. A força de experiências passadas não são completamente nocivas. Não é difícil aceitar e crer, conforme Romão (2008, 2004), que agimos de acordo com as marcas de nossas biografias e das ações dos outros – ora em estado fecundo de criação, ora em estado estéril de reprodução. O homem não vive num permanente “estado criador.” Para Vasquez (1977, p. 124), “[...] o homem só cria por necessidade; para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar.” Dizer nunca à repetição, romper definitivamente com o bafio do sistema de ensino tradicional, e recorrer a recursos didáticos de última



geração, estes não são indicativos necessários, nem suficientes, para construir novas formas de relações educativas.

A questão, então, é descobrir as possibilidades do campo de ação sem que seja ignorado no tradicional o que é significativo no contexto atual. O tradicional não se reduz tão somente a mera reprodução. Reproduzir, com consciência, constitui outra possibilidade de ação do homem na sociedade em que se insere: a capacidade de reproduzir e criar quando aquilo que reproduz não lhe serve mais. Importa, então indagar para que se reproduz e para quem se reproduz. Importa pensar sobre a margem de manobra para “a ação livre e transformadora” do homem no seu mundo idiossincrático e social.

Reproduzir dialeticamente é tida como a forma mais apropriada de reprodução. Não primamos pela originalidade em dizer que assimilar reproduzindo para renovar revolucionando parece ser a maneira mais fecunda de lidar com as tensões que emergem da reprodução e criação, da teoria e da prática, do velho e do novo. A questão, então, não é desprender-se do velho, mas reconhecê-lo no curso de uma outra ação vinculada no contexto em que vive. Por trás dessa ação, está a criatura humana. Esta criatura é o que é, de acordo com Schaff (2001), entre outros, por estar vinculado – por sua educação, sua linguagem, suas referências de personalidade, suas biografias, suas histórias pregressas e presentes de vida, suas relações. Portador de múltiplos códigos – genéticos, culturais, sociais e educacionais que se entrelaçam e se complexificam o homem vai se transformando a si e a sociedade em que se insere. As transformações não ocorrem da noite para o dia, da água para o vinho, como a gente vê nas histórias. Todo esse processo é lento, mas ninguém vai mudar tanto sem ter o referencial do passado. Até para avançar em direção a algo novo há necessidade de retirar do velho o que vem a ser útil no momento atual. Quando se avança para o que é novo, por vezes, lá na frente reconhece que aquilo tido como velho é melhor, atual, e, até, *novo*. O *velho* nesse caso, não é o arcaico, mas aquilo que tem as raízes no tradicional. Por tradicional, entende-se aquilo que traz alguma tradição, que serve ao presente. O tradicional não é o obsoleto, mas o que se abstrai daí o que é útil para novas experiências. O tradicional,

[...] é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido nega-



tivamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias. (CORTELLA, 2002, p. 152).

As metas levantadas insistentes vezes na educação presencial, nas experiências aqui priorizadas, se afinam mais com o ideário tradicional de educação e não são extraordinariamente inovadoras, reaparecem como possíveis, ainda que permanentemente desafiadoras, entre as quais destaca-se a relação teoria e prática – sobre o que tratemos a seguir.

Entre a teoria e a prática

A teoria não produz nenhuma mudança social. A mudança, todavia, nasce da teoria, pois que para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (VÁSQUEZ, 1977).

Sabe-se que conhecer como uma forma de intervenção no mundo é a base de todo trabalho educativo. Talvez por isso, a unidade teoria e prática é perseguida pelos educadores com insistência. Tanto esse eixo, como os demais eixos dinamizadores da formação de professor, têm norteado a formação e atuação docente nas últimas décadas, sejam em projetos de educação a distância ou não.

O fato de os professores em formação serem professores em exercício aumenta significativamente a possibilidade do movimento vivo da reflexão sobre a prática, sem que essa reflexão seja vazia. Isso, todavia, não é suficiente para a unidade teoria e prática, mas um indicador de possibilidade real de pensar o movimento de idas e vindas da prática. A crise é quase sempre inevitável. Ao tomar consciência do fato, os professores em formação pensam sobre o que estão fazendo, o que não é, todavia, um “pensamento vazio”. Tal constatação remete-nos à afirmação de que nenhuma outra atividade humana precisa tanto do pensamento quanto a ação. De acordo com Okada (2003), a descoberta de experimentar na prática a teoria nos transcende para um momento de singular riqueza, de significados, de compreensão, de esclarecimentos.



Existe um momento de ida, intersubjetivo, desvelar o que é tácito, exteriorizar, revelar o pensamento. Existe o momento de volta, intrasubjetivo, refletir o que foi explicitado, interiorizar, pensar sobre o revelado. A reflexão, com a abertura para a intromissão, é um caminho rumo à práxis. (OKADA, 2003, p. 287).

É um caminho, lembrado por Paulo Freire (2006), rumo à intervenção no mundo, caminho essencialmente educativo. É pertinente notar que os professores em formação, sujeitos da pesquisa Romão (2004), desenvolvem o estágio num ambiente familiar – o local de trabalho deles. Quando a formação é construída no próprio ambiente, o processo educativo é mais rico do que aquele feito sem conhecimento de causa. O fato de os professores em formação estarem atuando no interior da escola produz uma experiência de formação que se consolida com a unidade da prática com a teoria. Traço esse tido como marcante nesses encontros porque, em geral, entra no movimento da experiência refletida e compartilhada durante o processo de formação.

Constituir o movimento fecundo entre a teoria e prática não é simples. Há uma questão histórica subjacente à vida de cada um, em face dos valores, das concepções, das circunstâncias, da tradição do passado, que, somada às outras forças, determina outros movimentos. As práticas fazem parte do cotidiano e cada um as interpreta e as conforma de acordo com seu jeito, sua maneira de entender e construir seu modo de pensar, de falar, de fazer.

Como se percebe, articular teoria e prática constitui-se num processo tenso, vale dizer, requer uma “consciência revolucionária” de modo que, segundo Marx e Engels (2004), o pensamento se insira no própria prática. Importa fazer, porém, ainda na esteira dos autores, a crítica teórica, pois é ela que deve revolucionar a prática. Não basta, portanto, reconhecer a articulação existente entre teoria e prática, mas o movimento (in)tenso de idas e vindas dessa relação. A atividade teórica perturbadora transforma, conforme Vásquez (1977), Freire (1987), entre outros, nossas idéias sobre as coisas, mas uma ação efetiva sobre as próprias coisas, sobre o mundo, implica uma atividade prática. A idéia de que somente com a práxis haverá um movimento revolucionário vem, porém, há mais de cem anos. Indo mais adiante, a crença e a esperança de que o “o mundo da teoria e da razão” ilumina, interfere e tensiona o “mundo da prática” decorre da ética aristotélica. De lá para cá,



[...] se pararmos para pensar no que estamos dizendo ou ao que estamos fazendo alusão quando fazemos referência à relação entre o mundo da teoria e o da prática, cairemos na evidência de que nos situamos e que se abre aos nossos pés um mundo que, por um lado, é turbulento e obscuro, e por outro, por vezes, é apresentado como luminoso e promissor, sendo difícil dar os primeiros passos diante de tamanho abismo que promete ser fonte de luz esclarecedora. (SACRISTÁN, 1999, p. 19).

Esclarecer a articulação teoria e prática constitui no campo da educação, sobretudo no contexto da educação a distância, um esforço para elucidar o *como*, o *porquê* e o *para quê* da prática educativa. Prática essa que, segundo o autor, “[...] deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha.” (Ibidem). A tarefa é exigente e, talvez por isso, o autor, ainda, indo além, adverte que o aluno é também um agente na relação fecunda teoria e prática. Cabe ao professor, porém, dosar e disponibilizar uma teoria que desperte seu interesse e o instigue para ir além do ponto em que estava, lembrando que o problema da unidade teoria e prática surge quando a primeira vai de encontro da necessidade da segunda, que pode desembocar na falta de tempero, de consistência e de utilidade.

194

Isso dito, a EAD reaparece, nesse contexto, para fazer valer questionamentos já lançados, por vezes sem retorno, pela escola presencial: instigar o aluno para ser agente do movimento de idas e vindas da prática, trazer uma discussão problematizada da prática vivida pelos seus atores principais. Essa possibilidade de entender a pedagogia com quem vive a pedagogia, com quem faz pedagogia, traz um traço marcante na modalidade de formação, campo de estudo da pesquisa base principal do presente artigo.

O que caberia à EAD, então, seria promover uma discussão sobre a ressignificação do trabalho docente. Ela aparece como possibilidade de pesquisa, de reflexão das práticas – dessas que estão estabelecidas. Assim, o que a EAD tem de específico, é, para além da não presencialidade rígida, o repensar inquieto das práticas, da unidade da teoria e da a(tua)ção docente. Alcançar e manter a unidade teoria e prática, porém, é uma busca permanente de elevado grau de exigência. Uma circula nas veias da outra, mesmo que, por vezes, aparentemente nos redemos ao poder da prática, conforme Marx e Engels (2004, p. 35), lembram que “[...] é na prática que o homem deve



demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento." A força, enfim, do pensar e agir coletivizado, de se valer da unidade tensa entre a teoria e a prática, de, enfim, sair do mundo acadêmico engavetado e frio para o mundo integrado e pleno de vida.

Entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado

Lá na escola, trabalhando com o ensino fundamental eu estava dentro de minha caixinha [...] a maior parte do grupo tem a sua caixinha específica. (PROF.^o DF, 2002).

Assim, uma professora DF (2002), ao falar do desenho curricular do projeto, revela: "[...] somos mediadoras de todas as áreas de conhecimento, de um saber que não está enclausurado, mas interligado com outros saberes." Em razão do eixo transversal que perpassa o curso inteiro, é possível perceber as áreas do conhecimento se entrelaçando.

O trabalho pedagógico multitemático, além da integração de saberes, permite, na realidade investigada, um trabalho coletivo e interdisciplinar, embora nem sempre superando as grandes dificuldades.

A maior dificuldade, segundo Romão (2004), é no sentido da formação. Professores se queixam de que a Instituição deve investir mais na formação, sobretudo quando diz respeito ao desenvolvimento de pesquisa do aluno em seu trabalho escolar. Esses docentes se inserem numa história escolar em que, muitas vezes, não sabem o que fazer. Para aqueles professores MT, (2002), "A Universidade não nos oferece adequadamente a formação, temos um problema para ser melhor encaminhado. Para compensar a gente se vale da discussão e reflexão em grupo."

A escola moderna, cuja proposta curricular impõe um professor para cada área, não permite um trabalho integrado – falta-lhe tempo. Busca-se um tempo, todavia, que não se encontra na escola capitalista, pois que o tempo é para outro tipo de produto, de trabalho. O tempo da escola industrial é para outro tipo de relação, de educação. Uma escola em que a pedagogia da fragmentação domina e a formação aligeirada sobrevive, se comemora, para além da "carreira solo" docente, a fabricação do "professor sobranete." Isso afeta a identidade do professor cientista e pesquisador, afeta, com efeito, a

valorização de seu trabalho. Para Kuenzer (1999), ao retirar da universidade a formação do professor, autoriza a qualquer um a ser professor, desde que conheça meia dúzia de técnicas pedagógicas. Isso vem, acrescenta, justificar baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de políticas de formação continuada. Os professores minimizam, todavia, a superação das lacunas deixadas pela formação assumindo coletivamente a responsabilidade antes assumida um a um. Em todo tempo do processo de formação, constata-se a necessidade de se apoiar um no outro. A experiência que cada um traz consigo é tida como muito importante na passagem de uma mentalidade engavetada para uma mentalidade interdisciplinar.

Os espaços para mexer com essa estrutura da escola brasileira, no entanto, são bastante estreitos, pouco se consegue. Quebrar o paradigma das caixinhas, fragmentado, estandardizado, ou romper com a mentalidade do ensino industrial, da disciplinaridade, da grade curricular, da prisão pedagógica não é simples. Isto implica romper com a organização do trabalho do curso. Tal rachadura se complexifica ao mexer com outras rupturas a esta interligadas, a saber: a concepção do conhecimento, a forma de avaliação, a passagem de um texto imposto para a construção de um texto que traga carinho e afeto, que traga, portanto, formas significativas de laços de uma relação sólida e educativa. Isso é difícil, tenha o professor os títulos que tiver, tenha ele vivido o suficiente para ter um notório saber. Tudo isso repercute na interlocução dos sujeitos envolvidos. Cabe dizer que a interlocução é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. Descuidar da relação com os alunos, em qualquer que seja a modalidade educativa, desencadeia uma teia de ocasiões perdidas e, muitas vezes, irrecuperáveis.

Nos dias de hoje, no interior da escola, todas essas questões permanecem, mas talvez a maior delas seja a forma de sair do trabalho individual e solitário para o trabalho coletivo e colaborativo, de fazer a passagem do encontro para as relações, relações educativas, enfim, de descobrir que sozinho ninguém faz nada. Já foi dito há mais de trezentos anos que educação não é coisa de um só homem. A tessitura dessa rede, na esteira da cooperação, é tida como um valor profissional nos cursos de formação. Talvez, por isso, a única coisa desejada, por Guimarães Rosa (2001), todo tempo, e que pelejou para encontrar, foi apenas uma só coisa: [...] que existe uma receita, a norma de um caminho certo, estreito, de cada pessoa viver – e essa pauta cada um



tem – mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar. Como é que, sozinho, por si só, indaga o escritor, alguém ia poder encontrar e saber?

A EAD mostra-se, em face dessa tensão, que se embala entre o individual e o coletivo, impaciente e intolerante. Sobre o que tratemos a seguir.

Educação a distância entre o individual e o coletivo

[...] a gente travou batalhas junto aos colegiados, às congregações, aos conselhos da vida. Realizamos um trabalho corpo a corpo mesmo. Isso só foi possível com um grupo afinado. (PROF.º, MT, 2002)

Construir uma equipe unida, trabalhar coletivamente, dispor de tempo para ver e aprender com as diferenças, é um trabalho árduo. Entre inúmeros benefícios negados ao professor, ressalta-se a cultura da cooperação. O professor, no entanto, parece quase sempre um artista em “carreira solo”. Na mesma linha, o professor, de acordo com as vozes desse profissional, é tido como “uma ilha”, entra e sai da aula sozinho. O trabalho coletivo, então, enfatiza uma profa. DF (2002), quase não se vê nas escolas.

Tentar compor na forma de colegiado imposto traz efeitos perversos ao trabalho educativo com base na cooperação. Se uma equipe é incapaz de saber o que a aproxima e a mantém em grupo e afetada ela se dissolve em face dos primeiros obstáculos. Construir juntos, portanto, vai além do simples ajuntamento de pessoas. Não é o colegiado em si que garante um trabalho colaborativo, mas a forma como este se constitui. Parece que a essência de um colegiado, com bases sólidas, consiste em não favorecer as decisões que nascem de cima para baixo. Um projeto não se faz por decretos. Faz-se com ações coletivamente refletidas. Isolado não se alcança o que, em equipe, é possível alcançar.

É certo que o descompasso entre a mentalidade individualista e o trabalho (com) partilhado é grande. É, igualmente certo, porém, que, mesmo longe de acabar com essa separação, os professores, sujeitos do presente estudo, avançam. EAD não é “oba oba,” têm momentos de coordenação, de planejamento, sem o que inviabilizaria todo o processo. Todo trabalho de planejamento é feito por toda a equipe, de maneira que não são pacotes prontos.

(MT/DF). Convém dizer que nem toda equipe constituída significa um trabalho em grupo. Nem sempre agir em cooperação significa romper com o modelo de trabalho capitalista. Ocorre que:

[...] a cooperação capitalista aparece não como forma histórica específica de cooperação [...]. Como pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos que entram em relação com o mesmo capital, mas não entre si. Sua cooperação começa só no processo de trabalho, mas no processo de trabalho eles já deixaram de pertencer a si mesmos. (MARX, 1985, p. 264).

Há modos e modos de constituir a cooperação, mas nem todo modo colaborativo serve de referência de cooperação, pois a organização escolar da cooperação como princípio educativo de gestão, assinala Nunes (2003), somente poderá efetivar-se numa sociedade de iguais. É importante ressaltar, por outro lado, que os professores envolvidos conforme Romão (2004), mostram sinais de que atuam não lado a lado, mas lutam para agir em conexão, entrando em relação entre si e a realidade em que atuam. Revelam, portanto, sinais de organização de trabalho pedagógico cooperativo, mesmo sob a égide de um sistema capitalista. Sabe-se que há questões ideológicas, políticas, econômicas envolvidas nessa e noutras situações dela decorrentes – a falta de colaboração e, portanto, desenvolver um trabalho coletivo seguramente vai repercutir na dificuldade de acompanhamento e o sentimento de abandono. É, nessa ótica, que focaremos a próxima tensão.

198

A educação a distância entre o acompanhamento e o abandono

Distância não significa ausência ou abandono, particularmente tratando-se de educação. Do mesmo modo como estar presente não significa estar junto, em interlocução e diálogo com o outro. É na relação dialogal, porém, que o aluno percebe um tratamento diferente daquele que já conhecia. O acompanhamento a distância ocorre não somente em razão dos encontros, mas à medida que presença e distância convivem na sua dialeticidade – presença que se alonga de forma reflexiva na distância e na distância se antecipa e se alimenta a presença “de modo que os alunos, de acordo com Romão (2004), não fiquem soltos “ao Deus dará”.



É interessante notar que não basta fazer desses encontros “sagrados”. Se assim o fosse, todo aluno da escola presencial teria um acompanhamento exemplar. É relevante que esses encontros sejam dialogalmente fecundos de modo que o estudante descubra as possibilidades de não apenas entrar em contato com o professor, mas experimente e cultive formas de interagir e dialogar com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ocorre que, de acordo com os dados de pesquisa Romão (2004), nos encontros realizados procura-se tirar o máximo de aproveitamento. Para uns, esses encontros são sagrados e prazerosos; para outros, obrigatórios e enfadonhos. Assim, para os sujeitos da pesquisa referida, a educação a distância é a mais presencial que existe. Acompanhar o aluno que, na maioria das vezes, encontra-se a distância do professor, porém, aparece como um dos paradoxos mais difíceis de lidar, se não o maior, no âmbito da EAD. Para o conjunto dos professores entrevistados (DF/MT), um imperativo é frequentemente lembrado: “os alunos necessitam de um processo de acompanhamento efetivo, ao contrário, se perde na avaliação.” Perdidos na avaliação, deixarão de obter referências valiosas no rumo do trabalho pedagógico, na clareza, portanto, das novas decisões favoráveis ao processo educativo, perderão o norte, perderão os alunos. Urge decifrar a esfinge antes que sejamos devorados por ela.

Por essa perspectiva, o conjunto de professores cuidam para que os alunos não se sintam abandonados e percebam a existência de uma presença docente com quem pode contar e estabelecer interação, cuja mediação é feita por diferentes e inusitados meios. Alunos e professores contam com o material impresso, o telefone público, o fax, meios digitais – *fórum*, *chat*, *porta-fólio*, *webconferência*, mas na falta de um deles, até a passagem certa do caminhão de leite ajudava na comunicação entre professor e alunos. Cabe ressaltar que, entre os meios mais atuais relacionados naquela realidade investigada, o *porta-fólio* ganha notoriedade. Para parte significativa de professores envolvidos no processo em questão, esse recurso permite aos alunos em formação entrarem na rede de computadores e se fazerem presentes. Professores entrevistados chegam a afirmar que, embora tímidos, é encantatório ver as pessoas chegando por meio de suas histórias, seus modos de organizar suas inferências e desenvolver suas capacidades de dialogar. Não se tolera mais banir das formas de acompanhamento pedagógico o caráter dialógico, interativo e colaborativo que todo trabalho dito educativo requer. Acrescente-se que o *porta-fólio* é considerado, de acordo com Romão (2004), um meio que permite a abertura do

diálogo e a visão do trabalho em processo. Por meio desse recurso, o aluno também se revela como agente partícipe da articulação teoria e prática. É um recurso que permite uma outra forma de acompanhamento e de avaliação. Esses professores sabem que a avaliação não pode se resumir em “pergunta e resposta” e apenas verificar se o aluno, sob ameaças, foi capaz de decorar a lição, de copiar e camuflar seus limites, seus ritmos, suas capacidades. No início da experiência aqui em foco, esses mesmos professores reconhecem que realizavam apenas uma verificação com base nas perguntas organizadas por tutores e os alunos apareciam um dia marcado para responder o tal exercício.

O *porta-fólio*, então, veio romper com essa mentalidade, ao fazer parte do processo avaliativo do curso. Assim, o processo de materialização da construção do conhecimento vai sendo instaurado e o aluno descobrindo os recursos de que é capaz, percebendo-se, tanto quanto possível, partícipe do processo. O *porta-fólio* trata-se de uma pasta virtual, um ‘porta folhas,’ onde o aluno vai colocando sua produção. (ROMÃO, 2004, p. 99).

200

O *porta-fólio*, assim, permite ao aluno que nele entra, a pensar, a interpretar, a dialogar com a produção do conhecimento existente e, com efeito, produzir seu próprio conhecimento. A dificuldade de instigar o aluno para as facilidades que o *porta-fólio* cria e de acompanhar o aluno distante, porém, ainda é um desafio e está atrelada não apenas ao problema de ordem estrutural, mas, sobretudo, às condições concretas de trabalho. Os depoimentos seguintes de docentes de formação de professor da capital do país revelam uma das causas marcantes da dificuldade de acompanhamento:

Como somos poucos, não temos condição de acompanhar o trabalho dos alunos. Eles estão dispersos em todo Distrito Federal, ou seja, estão dispersos sim, então, nessa dispersão acaba comprometendo a qualidade, o acompanhamento [...]. (PROF.º DF, 2002).

Esses professores, conscientes dos limites impostos pelo ofício, resistem ativamente revelando: “nós estamos nos diluindo para suprir as carências existentes hoje e fazer os acompanhamentos que antes fazíamos quando tínhamos um número adequado de coordenadores – 13 coordenadores para cada 5 mediadores – a interlocução era muito mais rápida e com mais qualidade.” Dentro dessa realidade, para esses professores, muitos alunos vão e voltam



sem que os mediadores disponham de mecanismos para acompanhá-los. Os encontros ficam ainda mais escassos.

De qualquer maneira, procura-se, tanto quanto possível, tirar o máximo de aproveitamento dos encontros presenciais em que os recursos humanos prevalecem. Consta-se uma necessidade, por vezes exacerbada, do aluno buscar orientação. Ele vai sistematicamente, faz questão dessa orientação e encontra com o orientador, mas reconhecem os professores, “têm uns que faltam, óbvio.” Essas ausências por força das circunstâncias não é de tudo nociva. Esses alunos ausentes, talvez estejam preservados da dependência intelectual paradoxalmente criada com a disposição servil de alguns professores em recebê-los e a disposição dependente do aluno procurá-los.

À luz desse quadro, o problema do acompanhamento do aluno, em que pese as conquistas constatadas, ainda, insistimos, é um desafio para a escola em geral. Se é assunto complexo numa escola em que professores e alunos estão mais por perto, que dirá de longe- não pela natureza da modalidade em si, mas por um contexto marcado pela exclusão, isolamento e abandono, pelas condições parcas de trabalho. As experiências aqui valorizadas, mesmo combatendo tais dificuldades, não se consegue vencê-las a contento. Ademais, vale acrescentar que os alunos distantes não faltam por qualquer motivo. O acesso aos centros de apoio deve ser também considerado, embora enfrentadas conforme diz a voz seguinte:

É muito difícil chegar lá. A estrada é de chão, quando chove ninguém passa. Então eles têm que lançar mão de outras formas de aproximação [...] é fantástico, eu tenho isso registrado. Você conhece Colíder, Guarantã, você viu, e Montes Verdes, então você assusta. Você tem que ir de lenço se protegendo, porque a estrada é de pó. É longe, muito longe. A realidade é muito diferente. Muitas vezes na travessia para chegar ao pólo, o aluno tem que atravessar certas pontes que não dá nem para enxergá-las. (PROF.ª MT, 2002)

Diante disso, os orientadores professores acompanham os alunos onde eles estão. Importa ressaltar que, mesmo quando distantes – alunos e professores, a proposta de acompanhamento é, tanto quanto possível, atendida em razão de duas razões principais: a qualidade dos encontros presenciais, quer seja o aluno indo até o professor – quer seja o professor indo até o aluno e, sobretudo, a forma não engessada de realizar o trabalho pretendido. Essa

possibilidade permite não apenas melhor acompanhamento, mas a unidade entre a teoria e a prática. Para muitos professores, conforme Romão (2004, p. 158), pouco se consegue com um calendário fechado, “[...] tem que entregar isso [...], tem que fazer provas, tem que dar conta dos conteúdos, cumprir um determinado programa.”

Para que o estudante experimente o movimento (in)tenso entre a distância e a presença, e, assim, se torne presente na distância e na distância presente mais cuidados são desenvolvidos em favor da distância acompanhada. Quando o aluno vem para o encontro presencial não vem do mundo do desconhecido. Ele recebeu os módulos, conhece toda proposta do curso, sabe claramente o que vai fazer no semestre, sabe como foi organizado, conhece os eixos norteadores do curso. Conhece, assim, previamente a organização temática do projeto como todo. Esse aluno, portanto, não recebe por meio de “conta-gotas” o que se pretende realizar. Além disso, os saberes trazidos por esses alunos são considerados no curso, não computados ou calculados “em porcentagem”.

Por essa perspectiva, na distância nasce o interesse pela presença, ao passo que no encontro com presença se define e se estimula o que fazer na distância. Ocorre que, tanto a distância com presença, movidas pelos mesmos propósitos, caminham sem que, necessariamente, esta se sobreponha àquela. A questão, portanto, não é sepultar a distância, mas transformá-la em momentos de reflexão. A partir do momento que se incomode e se reflita sobre o que se pensa e se realiza, é possível ressignificar e até descobrir novas e significativas formas de form(ação) e a(tua)ção. Não necessariamente porque se trata da modalidade de educação a distância, mas uma outra formação em qualquer que seja a modalidade educativa.

Considerações finais

Importa, ao fim, que o direito de formação seja garantido no âmbito da esfera pública, quer seja a distância ou não. O que está em discussão não são as adjetivações, mas a educação que permita uma formação constituída em base sólida, uma formação que revele um profissional comprometido com a elevação da condição humana.



Tudo é muito incerto. É certo, no entanto, que, ao coletivizar nossas forças, compensamos não apenas nossas fraquezas individuais, mas ganhamos capacidade de enfrentamento. Sabe-se que o poder passa a ganhar sentido entre os homens quando eles aprendem a agir coletivamente, e, assim, ao contrário, esse poder se dissolve no instante em que eles se individualizam e “se dispersam”. Fazer dos encontros sagrados, obrigar-se a estar sempre juntos para a prática do diálogo, cobrar as ausências, propor um material no formato dialogal, tratar as dúvidas dos alunos de modo problematizado e não findo, enaltecer a importância de fazer valer, ainda que sujeito a alterações, o contrato didático estabelecido e determinar que os alunos não se sintam abandonados, não superam as dificuldades de formação a distância. Tais cuidados, porém, permitem o desenvolvimento de acompanhamento do aluno e o movimento, tanto quanto possível, fecundo entre a presença e a ausência, a proximidade e a distância, os recursos tecnológicos e os recursos humanos.

Isso posto, é lícito dizer, ao fim, que, de uma forma ou de outra, professores e alunos, particularmente da educação a distância, continuam oscilando na esteira da dialética e, assim, continuam pleno de tensões: entre o novo e o velho, entre a teoria e a prática, entre o individual/solitário e o trabalho coletivo/colaborativo, entre o trabalho engavetado e o trabalho integrado. A questão principal, portanto, não é buscar o novo rejeitando o velho nem, oscilar entre uma tensão e outra, nem, portanto, eliminar as contradições, mas aprender a lidar com a dialeticidade contida entre velhas e novas tensões de modo a descobrir em que o velho marca presença no novo tempo e o lado de lá tensiona, num movimento vivo e de mão dupla, o lado de cá.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

CASTELLS, Manuel. A revolução da tecnologia da informação. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

DUARTE, Newton. A aproximação da psicologia vigotiskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica à aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Paz e Terra, 1987.

_____. A Sociedade Brasileira em transição. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao estudo de filosofia e do materialismo histórico. In: **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

KENSKI, Moreira Vani. O que são tecnologias? como convivemos com as tecnologias? In: **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2006.

KUENSER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68-especial, p. 163-182, dez. 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. 3. ed. São Paulo: 34, 2000.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidade na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional, política, histórias e propostas**. Tradução Ernai Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. Introdução: O bom ensino na educação a distância. In: LITWIN, Edith. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

MARX, Karl. Cooperação. **O capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. Os 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: **Os 18 brumário e cartas a Kugelmann**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centeuro, 2004.



MORAIS, Regis. *Mídia e Educação: um panorama*. **Educação, mídia e meio-ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

NORONHA, Olinda. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos., 2003.

OKADA, Alexandra Lilavati. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distância: a ação do professor como forma de superação das distâncias estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. A educação superior semi-presencial na era virtual: entre mitos, meios e métodos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 6., 2008, Havana-Cuba. **Anais...** Havana-Cuba: Ministerio de Educación Superior y las Universidades de La República de Cuba, 2008.

ROMÃO, Eliana. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distancia: a ação do professor como forma de superação das distancia estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PROFA. (DF). Entrevista aplicada como parte do trabalho de pesquisa de doutorado de realizada nas dependências da Faculdade de Educação – UNB. Brasília, 21-25 out. 2002.

PROFA. (MT). Entrevista aplicada como parte do trabalho de pesquisa de doutorado de realizada nas dependências da Faculdade de Educação – UFMT. Cuiabá, 26-30 ago. 2002.

ROMAO, Eliana. **Políticas, diretrizes e metodologias da educação a distancia: a ação do professor como forma de superação das distancia estruturais em programas de formação continuada – DF, MT**. 2004. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. PORTAL do MEC. Disposições Transitórias. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei_9394/98>. Acesso em: 20 ago. 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. A prática é institucionalizada: contexto da ação educativa. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 2001.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed 2006.

VALENTE, José. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, Carmem. (Org.). **Ead.br educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VASCONCELOS, Celso. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertat, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. Práxis criadora e práxis reiterativa. In: VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

206

Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão
Universidade Tiradentes | Aracaju | SE
Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação
E-mail | elianaromao@uol.com.br

Recebido 26 ago. 2008

Aceito 27 jan. 2009



O ensino militar na Era Vargas e a formação dos policiais militares da Bahia¹

The military teaching in Vargas season and the formation of the military police officers of Bahia

Nilson Carvalho Crusoé Júnior
Universidade Federal da Bahia

Resumo

O objetivo principal deste artigo é apresentar de forma contextualizada algumas leis e decretos implantados durante o primeiro período de governo Getúlio Vargas no Brasil –, entre 1930 e 1945 –, relativos à instrução e à formação militares, como forma de demonstrar que foi a partir de um projeto político e pedagógico nacional que o treinamento militar de policiais em todo o território nacional passou a ser verdadeiramente exercido. Isso ocorreu basicamente pelo fato de que havia uma necessidade preeminente de se formar um poder centralizado para atender às novas demandas históricas advindas do processo industrializante pelo qual passava o país. Dessa forma, buscaremos focalizar, a partir do exemplo da criação do Centro de Instrução Militar (C.I.M.) na Polícia Militar da Bahia, a maneira pela qual houve a implantação de um ensino técnico militarizante para as polícias, as quais possuem o papel constitucional de serem forças reservas do Exército.

Palavras-chave: Ensino militar. Era Vargas. Polícia militar da Bahia.

Abstract

The main objective of this article is to present in a contextual form some laws and decrees issued during the first period of Getúlio Vargas government in Brazil –, between 1930 and 1945 –, relative to the military education and training, to demonstrate that it was through a national politic and pedagogic project that the military training of police officers started truthfully been exercised. This occurred basically because there was a pre-eminent need to form one centralized power to attend new historical demands resulted from the industrial process which the country was passing. This way our search focus, go through the example of the creation of Military Center of Instruction (M.C.I.) in the Military police of Bahia, the way which was implanted the technical military training for the police officers, which have the constitutional role of being the reserve strength of the Army.

Keywords: Military teaching. Vargas season. Military police of the Bahia.

Introdução

De uma economia agrária que dependia essencialmente de um mercado externo instável, que por sua vez houvera passado por uma grande crise no final da década de 1920, o Brasil viu-se, após a revolução de 1930, diante de um grande dilema institucional e econômico, que o colocava numa situação que exigia mudanças de rumo.

Através de um projeto estatal que foi sendo construído no decorrer dos anos que sucederam o movimento de 3 de outubro de 1930, foi possível a constituição de uma nova base administrativa para o país, galgada, fundamentalmente, numa burocracia estatal e no apoio incondicional das Forças Armadas.

Esse apoio das Forças Armadas, e em especial do Exército, era de fundamental importância no contexto, uma vez que a máquina estatal poderia trabalhar para o novo ordenamento tendo em vista a necessidade de se criar condições para, se não acabar, pelo menos, diminuir o poder de independência dos Estados até então dominantes, como Minas Gerais e São Paulo, visando a um governo centralizado.

Dentro dessa nova linha de ação, as Forças Policiais Militares estaduais foram sendo, através de um processo de cooptação, atraídas para a esfera estatal de uma forma mais eficaz, principalmente com o advento de novos projetos para essas instituições, os quais abrangiam, além de outros pontos, novos fundamentos pedagógicos e o estabelecimento de Centros de Formação Técnica e Profissional, como o Centro de Instrução Militar (C.I.M.), criado na Bahia, em 1935, e regulamentado em 1936.

Um novo modelo "militarizante" foi sendo implementado. Ele se distinguia dos anteriores principalmente no critério de criação de regras bem definidas de ascensão nas corporações e de uma tendência tecnocrata, dando as bases legais para a consolidação de um modelo que visaria à adoção do mérito profissional em detrimento do apadrinhamento, ainda que de uma maneira discreta.



O Estado nacionalista do pós-1930

Tendo que lidar com algumas questões anteriormente desprezadas e/ou tratadas de uma forma tão somente repressiva, como as questões trabalhista e social, o Estado comandado por Getúlio Vargas foi tendo que se comportar distintamente, pois já não mais era possível apaziguar as tensões surgidas nas lutas sociais de outrora através dos velhos mecanismos². Era importante, então, dotar o Estado de um modelo de ação mais moderno, e isso foi sendo tratado através de legislações específicas, como as Leis Trabalhistas, por exemplo (LEAL, 1976).

O autoritarismo e o seu conseqüente centralismo administrativo passaram a ser elementos constantes e singulares do Governo Vargas no pós-30, sendo condições basilares na composição do novo modelo de governo, pois politicamente fazia-se necessário o combate ao modelo federalista de até então. Ainda que de modo discreto, o Estado nacional, pretensamente moderno e industrializado, deveria demonstrar uma preocupação em dotar o território de uma estrutura um pouco mais solidificada, para atender às demandas de uma economia mundial em franca ascensão industrial, e isso não passava, necessariamente, pela transformação social de base.

As medidas reformistas foram sendo adotadas, sistematicamente, por toda parte, bem como a nomeação de Interventores nos estados. Essas medidas eram impostas e, geralmente, adotadas com base em um modelo "administrativo-militarizado", principalmente no Nordeste brasileiro. Fazia-se necessário, se não destruir, ao menos enfraquecer os poderes locais, que tinham nos "Coronéis" a sua maior força representativa.

O poder local dos "Coronéis" era a maior marca da República Velha, e atendia aos anseios oligárquicos e conservadores de até então. Segundo Victor Nunes Leal, em estudo clássico acerca do fenômeno, o poder do "Coronel" surgiu e se alastrou devido principalmente às seguintes condições históricas:

A Guarda Nacional, criada em 1831, para a substituição das milícias e ordenanças do período colonial, estabelecera uma certa hierarquia, em que a patente de Coronel correspondia a um comando municipal ou regional, por sua vez dependente do prestígio econômico ou social do seu titular, que raramente deixaria de figurar entre os proprietários rurais. (LEAL, 1976, p. XIII).

Essa afirmativa resume um tipo de poder constituído historicamente, e, para ser enfraquecido, necessitaria de uma política estatal forte e decidida, pois somente assim o governo chegaria aos seus objetivos. Não podemos dizer que houve uma grande ruptura com as práticas do mandonismo regional, mas, na medida do possível, principalmente através das interventorias a partir de 1930, o governo Vargas assumiu o papel principal de formulador e gerenciador da Nação.

Um outro aspecto de grande relevância a ser considerado era que, numa perspectiva global, o papel de um estado àquele instante, até mesmo para criar condições firmes para cicatrizar as mazelas da crise mundial desencadeada em 1929, era o de se fortalecer cada vez mais para interferir diretamente na economia e ajustar o mercado, ou seja, um dos maiores aspectos inerentes ao Imperialismo e a política de estado de cunho liberal, que é o fim quase que completo da ingerência do estado, àquele instante, tornou-se inviável pelos desdobramentos da crise, tendo que haver uma política estatal centralizada e atuante.

A característica mais afirmativa do Estado, nesse instante, era o seu poder de atuação, pois, além do contexto externo conturbado, no Brasil, em particular, havia um clima de instabilidade causado pela revolução, atingindo todos os níveis institucionais da sociedade brasileira, bem como todas as classes sociais. Necessário se fez, portanto, que houvesse um ordenamento distinto do anterior.

O nacionalismo da era Vargas pode ser exemplificado a partir da criação dos departamentos de propaganda oficial que, ao lado da evolução das tecnologias de comunicação, fundamentalmente o Rádio, formaram um dos pilares de sustentação do novo governo e, por conseguinte, dos interesses modernizadores das classes dominantes.

Em relação a esse assunto, diz Doris Fagundes Haussen:

Com o objetivo de mobilizar e controlar a opinião pública foi criado o DIP– Departamento de Imprensa e Propaganda, em 1939. Entretanto, anteriormente, já em 1931, havia sido criado o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), agregado à Imprensa Nacional, tendo com atividades principais a elaboração de um programa oficial radiofônico, precursor da “Hora do Brasil”, retransmitido para todo o país, e o fornecimento de informações oficiais à imprensa. Em julho de 1934 o DOP foi reorganizado,



passando a se chamar Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural (DNPDC), com tarefa de estudar a utilização do cinema, da radiotelegrafia e de outros processos técnicos, “no sentido de empregá-los como instrumentos de difusão, estimular a produção de filmes educativos e orientar a cultura física. (HAUSSEN, 2001, p. 38).

○ que depreendemos disso é a idéia de consolidar uma ideologia, ainda que mal definida, de controle popular, segundo a qual o fortalecimento do Estado e da concepção nacionalista eram condições básicas para a modernização do país. Essa relação de Getúlio com os meios de comunicação, principalmente o rádio, era tão singular ao período que o próprio Getúlio Vargas, numa mensagem enviada ao Congresso Nacional, em 1º de maio de 1937, revelou:

[...] o governo da União procurará entender-se, a propósito, com Estados e Municípios, de modo que mesmo nas pequenas aglomerações, sejam instalados aparelhos rádio-receptores, providos de alto-falantes, em condições de facilitar a todos os brasileiros, sem distinção de sexo nem de idade, momentos de educação política e social, informes úteis aos seus negócios e toda a sorte de notícias tendentes a entrelaçar os interesses diversos da nação [...] a iniciativa mais se recomenda quando consideramos o fato de não existir no Brasil imprensa de divulgação nacional. São diversas e distantes as zonas do interior e a maioria delas dispõe de imprensa própria, veiculando apenas as notícias de caráter regional. A radiotelegrafia está reservado o papel de interessar a todos por tudo quanto se passa no Brasil. (HAUSSEN, 2001, p. 40, grifos nossos).

211

Uma intensa divulgação de obras e artistas da Música Popular Brasileira, como Carmem Miranda e Francisco Alves, por exemplo, era uma maneira de criar um traço de nação brasileira para exportação, também no intuito de atrair investimentos estrangeiros.

○ que se pode perceber no governo nacional entre 1930 e 1945 é o fato de haver um interesse de se criar condições para o estabelecimento de um controle social e de uma organização político-econômica na qual a União se configurasse como estandarte de um modelo de dominação classista bem parecido ao modelo do “bloco histórico”, tão bem trabalhado nas teorias de Gramsci. (ROSÁRIO, 2002).

Um outro ideal que se propagou na esteira da revolução foi a idéia da Salvação Nacional, identificada nos pressupostos da Lei da Segurança Nacional, e que tinha nas Forças Armadas um dos seus pilares essenciais. Era importante, para manter as fronteiras, protegendo principalmente o aparato tecnológico e o processo de instalação de indústrias no Brasil, que houvesse um Corpo militar mais bem qualificado.

Dentro das hostes civis e militares que contribuíram na formulação de projetos de interesse nacionalista encontramos nas figuras de Oswaldo Aranha e Pedro Aurélio de Góes Monteiro, ligados a Vargas e fiéis aos seus intentos, dois personagens que desempenharam papéis destacados nas políticas adotadas.

Como lideranças do movimento que depôs Washington Luís, essas pessoas foram de grande influência no andamento do processo revolucionário. Oswaldo Aranha é tido como o articulador civil do movimento, e Pedro Aurélio de Góes Monteiro, o grande articulador do papel das Forças Armadas.

Em relação ao papel exercido pelo General Pedro Aurélio de Góes Monteiro, na montagem da nova estrutura militarista brasileira, Sílvio Conceição do Rosário afirma:

A partir de tal postulado, Góes Monteiro concluía que o Exército e a Marinha deveriam apoiar governos fortes, capazes de movimentar e dar nova estrutura à existência nacional, porque só com a força é que se pode construir [...]. Tratava-se de fortalecer o Exército para, dessa forma, fortalecer o Estado, e sendo o Exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército e não a política no Exército [...]. Em outras palavras, tratava-se da mesma idéia, anteriormente defendida pelos jovens turcos, de que o Exército deveria ser o volante da máquina nacional. (ROSÁRIO, 2002, p. 47).

Podemos inferir dessa citação que o papel das Forças Armadas, em especial o do Exército, àquele instante, era primordial na consecução dos objetivos dominantes no cenário do pós-1930 e, juntamente aos mecanismos de propaganda citados anteriormente, formaram um sólido esquema estrutural no qual surgiram as bases para a "modernização" do país.

Identificamos melhor nesse momento um ponto crucial em nossa análise, que é a relação orgânica entre os "aparelhos" que compõem o Estado



revolucionário como um todo, quais sejam: o aparelho coercitivo e repressor, representado pelo aparato militar-policial; e a formação ideológica, representada pela propaganda oficial e também pelas novas diretrizes educacionais, as quais falaremos um pouco mais adiante.

As forças policiais militares dos estados brasileiros progrediram na direção de serem elementos complementares ao Exército, tendo sempre se direcionado a atendê-lo em manobras militares. Em decorrência desse caráter cultural, a implantação de um novo ordenamento institucional, que garantisse novos paradigmas técnicos na formação do policial, havia de estar situado num programa militar que tivesse no Exército o seu ponto de partida, mesmo porque havia sido o Exército um dos artífices da Revolução.

A partir dessa perspectiva, foi possível a formulação de leis e decretos voltados para tal fim. Dentre esses pressupostos legais, podemos identificar uma preocupação em dotar as Forças estaduais de mecanismos mais eficazes de organização militar, principalmente no que tange à disciplina e à dependência para com o governo central, uma vez que o modelo de federalismo que vigorava no país, até aquele instante, dava aos Estados um poder para organizar as suas Forças Policiais, causando alguns momentos de instabilidade política ao país³.

Uma visão resumida da instrução pública no período

Podemos dizer que o processo de industrialização elevou cada vez mais o nível da mecanização produtiva e, por conseguinte, transformou as relações sociais, principalmente com o advento de novas tecnologias. De fato, o que ocorreu foi uma busca pelo aprimoramento técnico e pela racionalização dos componentes produtivos de tal monta, que mexia com toda a ordem de acontecimentos e práticas, conseqüentemente, traduzindo-se em novas concepções ideológicas e novas filosofias norteadoras⁴.

As políticas públicas para a área da educação foram influenciadas sobremaneira por esse contexto e as medidas adotadas, a partir de Vargas para a área da educação, se enquadraram dentro dessas novas perspectivas. Com o surgimento de novas Universidades e Cursos, de Escolas Profissionalizantes, enfim, de um aparato "moderno" e de novas diretrizes educacionais.

É certo que não houve grandes rupturas com o passado no qual os valores religiosos na educação determinavam as normas e condutas gerais, pois Vargas não poderia, como não pôde, de fato, preterir do apoio da Igreja Católica (Decreto Federal nº 23.126, de 23 de agosto de 1933). Ele teve que se render em parte à influência de uma educação religiosa, inclusive para o ensino público, mas, por outro lado, através de um investimento massivo na industrialização, e também em escolas voltadas para a formação de mão-de-obra profissional para as fábricas, as concepções ideológicas e filosóficas advindas do processo de industrialização passaram a se estabelecer também, gerando novos conceitos e práticas pedagógicas em geral.

Podemos partir, agora, para uma análise de como se deu a implantação desses novos paradigmas educacionais nos meios militares, principalmente na formação de oficiais para os quadros do Exército e, em decorrência, das polícias militares, e o exemplo baiano.

As diretrizes da Lei do ensino militar

214 O Decreto Federal de nº 23.126, de 23 de agosto de 1933, chamado de Lei do Ensino Militar, estabeleceu as diretrizes gerais que passariam a compor o corpo formador dos quadros militares a partir daquele instante, no intuito de garantir uma padronização das atividades educativas e de um processo de racionalização na estrutura funcional das escolas militares em vários âmbitos. Esse arcabouço legal visava, panoramicamente, à inserção de uma cultura mais técnico-profissionalizante para os quadros das forças militares (Exército, Marinha e Polícias), o que garantiria um corpo doutrinário mais engajado com os interesses advindos do governo pós-revolucionário.

A adoção desses pressupostos tinha por objetivo formar quadros militares cada vez mais doutrinados e fiéis aos interesses dos grupos que capitaneavam a revolução, representados pelas oligarquias agrárias e a burguesia industrial, tendo em vista destruir os resquícios do movimento tenentista, principalmente os da década de 1920.

Dentro dessa linha de entendimento, podemos identificar tal afirmativa usando alguns tópicos do decreto. Os artigos de números 19 e 20 que tratam da questão das diretrizes gerais do ensino nos remete a esse entendimento. Diz os artigos:



Art.19. O ensino será ministrado de modo que a instrução seja contínua, gradual, objetiva e tão completa quanto possível, atendendo-se a cada um dos seus graus, não só a instrução profissional, com a indispensável unidade de doutrina, mas ainda à cultura geral que lhe deve corresponder. (grifos nossos).

Art.20. O conhecimento da língua vernácula deve constituir objeto de constante solicitude; levar-se-ão em conta, no julgamento das provas de exames, concursos e demais trabalhos escolares, a clareza e a correção na manifestação do pensamento. (DECRETO FEDERAL Nº 23.126 DE 23 DE AGOSTO DE 1933, p. 17173, grifos nossos).

A preocupação do governo em criar mecanismos mais eficientes de doutrinação, uma vez que o Exército, assim como outras forças de caráter militar, como as polícias militares estaduais, não se encontravam até aquele instante dotados de uma estrutura geral e específica de funcionamento, caracteriza as medidas adotadas.

Na esteira dessa busca por aprimoramento e eficácia técnicas e também nas esferas governamentais como um todo, as polícias estaduais, como extensão desse projeto, passaram a ser direcionadas por uma metodologia na qual predominava o treinamento militar em detrimento da formação geral.

215

A Lei 192 de 17 de janeiro de 1936

Essa Lei define as funções a serem exercidas pelas polícias militares estaduais, bem como uma preocupação em trazer essas forças para o controle da União, e mais, ela reforça o texto de 1933, citado anteriormente, estando em conformidade com o artigo 167 da Constituição Federal de 1934 (Lei Federal nº192, de 17 de janeiro de 1936, DOU de 22 de janeiro de 1936).

Logo no seu título, essa Lei demonstra esse intento. Diz o título: "Reorganiza, pelos Estados e pela União, as Polícias Militares, sendo consideradas reservas do Exército" (LEI FEDERAL Nº 192, de 17 de janeiro de 1936, DOU – quarta-feira – 22//01/1936, p. 1715) e no Artigo 2º vemos reforçar-se essa idéia: "[...] c) Atender à convocação do Governo Federal em casos de guerra externa ou grave comoção intestina, segundo a lei de mobilização [...]." (Idem, p. 1715, grifo nosso).

Não está somente evidente a intenção do estado nacional em ter o controle das policias estaduais como, em relação direta a isso, ter esse estado o poder de acioná-la em casos tidos como importantes e dignos de ser reprimidos, como as lutas sociais em geral, – o combate ao comunismo⁵ reforça bem isso –, e ao próprio estado de guerra constante sob o qual o mundo se direcionava àquele instante (Lei 192, de 17 de janeiro de 1936. DOU, de 22 de janeiro de 1936).

O aparelho repressor de Vargas ganhava cada vez mais ares ditatoriais e discricionários, sendo óbvio a intenção de se ter uma polícia mais bem preparada e fiel aos intentos. Seguindo essa lógica, podemos citar outros tópicos da referida Lei:

Art.4º. O efetivo e o armamento de cada Corpo ou Unidade não poderão exceder aos previstos para as unidades das mesmas armas do Exército em tempos de paz.

[...]

Art. 6º. Os comandos das Policias Militares serão atribuídos, em comissão, a oficiais superiores e capitães do serviço ativo do Exército, ou a oficiais superiores das próprias corporações, uns e outros possuidores do Curso da Escola de Armas do Exército ou da própria corporação. (LEI 192, DE 17 DE JANEIRO DE 1936, 1936, p. 1715).

Esses dois artigos refletem a preocupação por parte do Estado nacional em se ter o comando das ações e o controle efetivo das forças. No artigo 6º, podemos não só perceber isso, como dizer que a regulamentação do C.I.M. no final do ano de 1936 foi um marco, nesse processo, pois o Estado da Bahia estava criando condições para a formação e qualificação profissional (segundo esses parâmetros) nos quadros da Polícia Militar, a qual passou a formar os seus próprios dirigentes a partir de então.

Para finalizar essa questão, vamos nos referir a três outros artigos da lei que demonstram a preocupação do governo Vargas em ter o controle das forças estaduais. Diz os artigos 11, 12 e 26, respectivamente:

As Policias Militares poderão adquirir, nos órgãos provedores do Exército, tudo quanto necessitarem para a sua subsistência (viveres, forragem, fardamentos, etc.) ou para a sua maior eficiência (armamento, equipamento, munições etc.).



É vedado às Polícias Militares possuir artilharia, aviação e carros de combate, não se incluindo nesta última categoria os carros blindados.

A Instrução dos quadros e da tropa, que obedecerá a orientação do Estado-Maior do Exército, será obrigatoriamente dirigida por oficiais do Exército ativo que tenham, pelo menos, o curso da Escola de Armas e sejam postos pelo Ministro de Guerra à disposição dos Governadores dos Estados, por propostas destes e com a anuência do Estado-Maior do Exército. (LEI 192, DE 17 DE JANEIRO DE 1936, 1936, p. 1716, grifos nossos).

É importante sinalizar que, apesar desses pressupostos inerentes nas forças policiais militares estaduais por parte da União, quando se tratava de questões de ordem econômica e financeira para se manter a estrutura de funcionamento de tais forças, o problema saía da esfera federal e passava para a estadual.

Para observarmos essa afirmativa, basta nos remetermos aos Vetos Presidenciais sobre alguns dispositivos da Lei nº192. Logo no quesito “Razões do Veto”, diz o texto: “O projeto de lei nº537, de 1935, que reorganiza, pelos Estados e pela União, as Polícias Militares contraria, em muitos dos seus dispositivos, a legislação e a organização militar vigente e a própria Constituição.” (LEI 192, DE 17 DE JANEIRO DE 1936, 1936, p. 1716).

Estava se desenhando uma ingerência do poder Executivo sobre o Legislativo e, mais, conforme relata em seguida, estava o presidente determinando as condições para que se mantivesse, pela lei, a predominância da estrutura de dominação dos estados mais fortes da federação, apesar do suposto centralismo e da construção da nação. Ao tratar da responsabilidade institucional sobre os policiais reformados, afirma Vargas, referindo-se aos artigos 15, 16, 17, 18 e 24 da Resolução Legislativa de nº 537 (Base do texto da Lei nº192):

De fato, os três primeiros artigos dizem respeito à reforma por invalidez, compulsória e ordinária, dispondo sobre os vencimentos dos reformados e criando novos cargos de inatividade; o quarto, estabelece uma pensão igual aos vencimentos integrais, para o caso de morte em consequência de moléstia ou ferimentos adquiridos em campanha; o quinto e último manda criar um montepio ou instituto semelhante, para o pessoal das polícias militares.



Sem dúvida, são disposições, essas, ditadas pelos mais louváveis propósitos.

Mas, todas elas vão além do conteúdo do art.5º, XIX, letra *i*, da Constituição, pois regem matéria não atinente:

3 à organização;

4 à instrução;

5 à justiça;

6 às garantias

dos oficiais, praças e pessoal das policias militares, incidindo, assim, nas relações patrimonial entre eles e o Estado ou a União.

Ora, os membros das policias militares dos Estados são funcionários destes, de cujo tesouro percebem os vencimentos, na atividade ou na inatividade. Como poderá, pois, uma lei federal, sem intervir na economia dos Estados, dispor sobre a reforma desse s funcionários estaduais por invalidez, fixando vencimentos integrais (art. 15 da Resolução), impor sua reforma compulsória, declarando os proventos dos reformados (art. 16), sujeitar os demais casos de reforma às leis federais feitas para o Exército Nacional (art. 17), instituir pensões (art. 18) e criar montepios (art.24) ?

Os Estados sim, na medida de suas possibilidades e de acordo com o critério e espírito de justiça de seus dirigentes é que podem e devem dispor sobre essa matéria. A União, nunca, sob pena de ultrapassar a esfera de sua competência, criando normas atinentes à remuneração de uma classe de servidores estaduais. (LEI Nº 192, DE 17 DE JANEIRO DE 1936, 1936, p. 1717, grifos nossos).

Estamos diante de uma demonstração não só de um poder centralizado e de um Executivo forte, pois a Lei passou com os vetos de Vargas, mas, acima de tudo, de um panorama contraditório, uma vez que, não obstante a ingerência federal no modelo de construção das novas forças militares e de um novo ordenamento para as mesmas, a atribuição das responsabilidades financeiras ficava a cargo dos estados, ou seja, a esfera federal se eximia em manter aquilo que ela mesma se propôs a transformar.

Nesse ponto está evidente a existência de interesses dos grupos clasistas dos grandes centros do eixo sul-sudeste, pois o papel do Estado foi, em linhas gerais, e em detrimento dos estados mais periféricos no sentido da indus-



trialização (e a Bahia era um deles), o de trabalhar no sentido do favorecimento aos estados mais fortes.

Após o governo do pós-30 já ter consolidado o seu poder até mesmo constitucionalmente, estavam explícitas as suas intenções, bem como a aplicabilidade dos seus paradigmas diante do novo quadro histórico encontrou guarida em muitos estados federados e, na Bahia, isso se torna evidente com a Regulamentação do C.I.M.

O texto que regulamenta esse Centro de Instrução Militar foi decretado a partir não só da necessidade do estado da Bahia em seguir parâmetros gerais e diretivos do governo central, mas também, e fundamentalmente, dotar a Bahia de uma estrutura sem a qual, com o passar dos anos, não poderia a Bahia manter a própria administração da Força, pois como determinava a Lei nº192:

Art. 25. Cinco anos após a publicação da presente lei, só concorrerão ao provimento das vagas: de 2º tenente, os candidatos que possuírem o Curso de formação de oficiais da sua Corporação, ou da Polícia Militar do Distrito Federal; e de capitão, major e tenente coronel, dois anos após a publicação desta lei, os candidatos que possuírem o Curso de Aperfeiçoamento ou de formação de oficiais, da sua Corporação, ou da Polícia Militar do Distrito Federal ou da Escola de Armas do Exército. (LEI Nº 192, DE 17 DE JANEIRO DE 1936, 1936, p. 1716).

219

A regulamentação do Centro de Instrução seguiu com isso uma perspectiva que acompanhava o próprio endurecimento do regime de Vargas, sua centralização e o seu autoritarismo, e foi na obrigação de se cumprirem tais objetivos que se sucederam outros decretos e leis principalmente após a segunda metade da década de 1930.

A partir de agora, demonstraremos como se deu na Bahia, o estabelecimento do Centro de Instrução Militar (C.I.M.), que seguiu o modelo modernizador adotado pelo governo Vargas, que, por seu turno, já foi bastante discutido até esse instante.

O estabelecimento do Centro de Instrução Militar na Bahia

Através do Decreto Estadual nº 9.731, de 19 de agosto de 1935 ficou estabelecido na Bahia que a Polícia Militar estaria reorganizada e, portanto, preparada para atender às determinações do Governo Vargas. Esse decreto estabelecia no seu artigo 3º que, além de outras unidades já existentes, como alguns batalhões, seria criado um Centro de Instrução Militar (C.I.M.), destinado a formar quadros para a Força. Os principais quadros seriam os de oficiais, graduados e soldados.

Além dessa determinação, ficaria estabelecido o critério das promoções através dos cursos oferecidos pelo C.I.M., ainda que esse decreto se antecipasse à regulamentação do Centro, uma vez que isso só ocorreu mais de um ano depois, em 31 de dezembro de 1936.

O Regulamento do C.I.M.

220

Seguindo à risca, e até mesmo se antecipando (Decreto Estadual nº 10.112, de 31 de dezembro de 1936, DOU – terça-feira, 05/01/1937) às diretrizes federais, o governador Juracy Magalhães regulamentou, em 1936, aquilo que se tornou a gênese da atual Academia de Polícia Militar da Bahia, o Centro de Instrução Militar (C.I.M.). Inicialmente concebido como um Centro Integrado, na sua estrutura previa o estabelecimento de cursos para oficiais, graduados e soldados, esse centro foi se amoldando às condições estruturais do nosso estado e, num período de três anos após a sua regulamentação, estaria formando a sua primeira turma de oficiais.

O Governador do Estado da Bahia, no uso de suas atribuições e para dar cumprimento ao artigo 25 da Lei nº 192, de 17 de janeiro de 1936, resolve aprovar o Regulamento do Centro de Instrução Militar (C.I.M.) que institui Cursos de Aperfeiçoamento e Formação de Oficiais Combatentes e de Administração da Polícia Militar do Estado que com este baixa, assinado pelo Secretário da Segurança Pública. (DECRETO ESTADUAL Nº 10.112 DE 31 DEZEMBRO DE 1936, p. 1442).

A preocupação com os cursos para oficiais em primeiro plano não significa estarmos relegando os outros cursos, pelo contrário, consideramos o



C.I.M. como uma referência de uma visão totalitária e centralizada, sendo a formação dos quadros atuantes da PMBA uma coisa única, mas os cursos de oficiais eram a novidade, já que existiram escolas de instrução para as praças da força desde tempos mais remotos (POLÍCIA, 1975).

A preocupação com a instrução na polícia militar da Bahia não se deu a partir daquele instante. Basta observarmos o que já foi citado anteriormente, porém foi o Centro de Instrução uma novidade para os padrões da época, por três questões básicas: a primeira, é que ele se baliza numa determinação do governo da União, o que não existia até então; a segunda, é que esse centro foi “global” e integrador de policiais; e, a terceira, é o fato de estarem sendo criados cursos para oficiais.

Sobre a questão do C.I.M. ter surgido como um elemento integrador, vale dizer, dentre outras coisas, inclusive algumas anteriormente já citadas, que essa característica tornava evidente os paradigmas doutrinários de preparação de uma tropa coesa, de uma “ordem unida” – parafraseando um verbete militar –, que, por sua vez, eram determinantes para o bom andamento dos anseios revolucionários, portanto era bem compreensível esse modelo, até porque os critérios de racionalização e equidade são produtos de um estado moderno e industrializado.

O Regulamento estabelecia a criação de três escolas. A primeira seria a Escola de Oficiais, contendo os cursos de: Aperfeiçoamento de Oficiais (C.A.O), com duração de 01 ano; Formação de Oficiais Combatentes (C.F.O.C.), 02 anos; e o de Formação de Oficiais de Administração (C.F.O.A.), 03 anos.

A segunda escola teria o Curso de Candidatos a Sargento (C.C.S.), com duração de 9 meses, e o Curso de Candidatos a Cabo (C.C.C.), com duração de 6 meses. Haveria, ainda, uma terceira escola, que prepararia Soldados, cujo tempo de duração da preparação não estava previsto no regulamento. Acredita-se que não mudaram muito as questões relativas a essa preparação, sendo mais provável que ela durasse entre 1 e 3 meses.

Para o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, estava determinada a existência de 10 cadeiras, todas voltadas para a formação técnica, dentre elas: Infantaria, Cavalaria, Organização do Terreno e Topografia de Campanha. No Curso de Formação de Oficiais Combatentes, 30 cadeiras, divididas os dois anos do curso. Dentre elas, temos as de Instrução Geral:

Português, Francês, Aritmética, e outras; e as de Instrução Militar: Instrução de Infantaria, Organização do Terreno e Educação Física. Para o Curso de Formação de Oficiais de Administração, seriam 27 cadeiras, divididas em Instrução Geral (14) e Instrução Técnica (13). A predominância nesses cursos era de cadeiras/disciplinas voltadas para o treinamento militar.

Nos Cursos de Candidatos a Sargento e de Candidatos a Cabo também predominava a mentalidade militar, com cadeiras do tipo: Instrução de Infantaria, Pedagogia Militar e Instrução Física. Não existem indicações acerca da Preparação dos Soldados, mas tudo indica que essa preparação passava por algumas noções de Infantaria e Manuseio de Armas de fogo.

De acordo com tal regulamento, os professores poderiam ser civis, para as cadeiras de Instrução Geral, e militares, no caso de Instrução Técnica e, como existiam mais cadeiras voltadas para a formação militar, havia um número maior de Instrutores militares para os cursos. O regulamento estabelecia ainda todo um aparato de funcionamento para os cursos, como: Matrícula, Exames de Admissão, Organização do Ano letivo e do Regime das Aulas, Questões relacionadas a Provas, Faltas, Desligamentos, dentre outras.

No processo de adequação do C.I.M. aos pressupostos e paradigmas do governo da União, temos, ainda, a existência do Decreto nº 11.588 de 15 de fevereiro de 1940, que muda o nome do Centro para Centro de Instrução Técnico-Profissional (C.I.T.P.), estabelecendo, dentre outras coisas, a criação da Escola de Candidatos e o Curso de Preparação de Alunos (C.P.A.), além do Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (C.A.S.). A partir do C.I.T.P., ficava extinta a Escola de Preparação de Soldados, passando esse treinamento para a responsabilidade dos Corpos de Tropa.⁶

Em 1943, através do Decreto nº 12.733 de 30 de abril, institui-se o 3º Regulamento para o Centro, no qual fica estabelecida a Instrução Primária Elementar, no intuito de colaborar na alfabetização das Praças da Força.

As mudanças que foram sendo implementadas durante o período ocorreram gradativamente, por certo o Estado da Bahia procurava adequação do modelo à realidade baiana, porém o que temos é a afirmação de uma política tecnicista e mobilizadora para que a Polícia Militar estivesse em consonância com a ordem estabelecida.

O Brasil, como Nação, passava por um momento em que se agravavam os conflitos. Havia o interesse preeminente em se combater a Aliança



Nacional Libertadora (A.N.L.), organização heterogênea de opositores ao regime; a Aliança Integralista Brasileira (A.I.B), entidade de caráter nazi-fascista que, até certo ponto do processo, apoiava o governo Vargas, mas que, após um tempo, não mais servia aos intentos do Estado. (AZEVEDO, 1975). O Partido Comunista Brasileiro também viveu sob intensa perseguição no regime do Estado Novo.

O Estado da Bahia procurou, de um lado, adaptar a sua realidade aos mecanismos de segurança nacional; por outro lado, vivíamos uma situação financeira muito difícil, uma vez que os recursos não foram de imediato, suficientes, por exemplo, para estruturar o próprio C.I.M. de uma maneira mais adequada.

Após a sua criação, o C.I.M. funcionou por aproximadamente dois anos de forma provisória, pois somente entre 1937/38 ele passou a funcionar mais adequadamente, formando turmas de cabos e sargentos em 1938 e a primeira turma de Oficiais em 1939.

A integração do Centro foi completada com o seu funcionamento a partir de uma área específica para tal, no Bairro do Bonfim, em Salvador, onde hoje se localizam um Colégio da Polícia Militar, um Hospital e a própria Academia da Força. Com a Vila Policial Militar do Bonfim não houve mais interrupções na formação dos quadros da PMBA.

O incremento de novas disciplinas, como as de Direito Civil e Penal e outras, surgidas no processo de reformulação através dos decretos sucessivos, não substituíram a mentalidade militar, pois a cultura militar continuou predominando na formação dos quadros na Polícia Militar da Bahia, pelo menos até o ano de 1945, o marco limítrofe desse trabalho.

Não obstante tratarmos da questão da cooptação pela esfera federal da Força Policial Militar da Bahia durante o período compreendido entre os anos de 1930 e 1945, como sendo o fator mais visível e determinante para o surgimento de cursos de formação e aprimoramento profissionais, não nos esqueçamos de que a PMBA, instituição secular, sempre foi dotada, e não poderia ser diferente, de características próprias e particulares.

De maneira particular e entusiástica, o Coronel Azevedo, à época Diretor do C.I.M., ressalta que tal Centro se configurou como uma linha divisória entre dois períodos, um passado, marcado pelas incorreções, e pelas formas arbitrárias de se galgar postos hierárquicos na Força; e um presente,

a seu ver frutífero, em que haveria a primazia do mérito profissional em detrimento do apadrinhamento.

Sobre esse aspecto, diz o texto:

O marco limítrofe significa a instalação dos cursos formadores de oficiais- Curso de Formação de Oficiais Combatentes e Curso de Formação de Oficiais de Administração, ambos da Escola de Oficiais instituída pelo Regulamento do Centro de Instrução Militar (C.I.M.) aprovado pelo Decreto nº 10.112 de 31 de dezembro de 1936, ex-vi da Lei Federal nº 192 de 17 de janeiro do mesmo ano (art.25). (AZEVEDO, 1975, p. 29).

Nessa parte do texto do Coronel Azevedo existe uma idéia do quanto representou para a Polícia Militar da Bahia a implantação de uma estrutura própria, o C.I.M., que foi a instituição basilar para a existência da atual Academia da Polícia Militar da Bahia.

É certo que a preocupação da narrativa em questão privilegia os Cursos de Oficiais, e não era para menos, já que eles representaram uma novidade, uma linha divisória por assim dizer, na área da educação da PMBA.

Por outro lado, não podemos perder de vista tudo que já dizemos acerca da cooptação dessa Força por um projeto nacional. O próprio Coronel Azevedo reforça isso quando, em 4 de março de 1938, por ocasião da instalação dos cursos de oficiais, e em um discurso carregado de emoções, ele diz:

Exmo.Sr.Cel Tito Coelho Lâmega⁷, DD Cmt Geral da Polícia Militar, Ilmo.Sr.Cap.EB Manoel Xavier de Oliveira, Instrutor Geral e Diretor da Escola de Oficiais, meus senhores:

Orgulho-me de ver satisfeita uma das maiores aspirações nossas. Desvaneço-me de haver contribuído com a minha inteligência e as minhas energias para a consecução de tal cometimento, incentivado, sempre, pelo prestígio de superiores e pela colaboração eficiente de companheiros infatigáveis e idealistas.

Assinalamos neste instante, uma fase de aprimoramento intelectual promissora. (AZEVEDO, 1975, p. 30).

O discurso segue uma linha entusiástica e otimista, próprio de quem se sente empolgado com uma “nova era”, tão decisiva para a história institucional da PMBA. Numa das partes desse discurso, podemos observar, claramente, os



pressupostos doutrinários aos quais nos referimos durante todo o trabalho. Diz o discurso:

Almejando a paz, pensando, porém, na guerra, criaremos nesta escola, como principal objetivo, uma indestrutível mentalidade guerreira, dentro na mesma unidade de doutrina esposada pelo Exército. Não nos preparando para lutas de conquistas, de expansão. Mas para a defesa de nossa jovem e estremecida Pátria, tão invejada na sua riqueza e considerada como possuidora do maior cabedal de matérias-primas do mundo.

A eficiência militar de um país não se revela nos aparatos bélicos das revistas e paradas. Repousa na técnica das Forças Armadas em atividade e no preparo de suas reservas. As Polícias Militares são as mais fortes reservas do Exército Nacional. Prontas. Mobilizadas. Impulsionáveis. Experimentes. Intrépidas.

Esqueceu-se ou fingem esquecer que elas tem sido, na Comunhão das Forças Armadas, um esteio vigoroso das instituições, da ordem, da lei, da sociedade e do regime.

Marinha, Exército e Polícias Militares – eis o triângulo em que se assenta a Nação. (AZEVEDO, 1975, p. 32, grifos nossos).

As palavras proferidas pelo Coronel Azevedo são dignas de registro por duas questões básicas: a primeira é que o seu entusiasmo pessoal sugere genericamente uma idéia pela qual podemos notar que os cursos criados e regulamentados no período em estudo foram bem aceitos pelos quadros da PMBA, principalmente para os oficiais; e por outro lado, tais palavras, reforçam, e muito, a nossa tese segundo a qual o “enquadramento” da Polícia Militar da Bahia ao projeto de viés nacional foi visível.

Considerações finais

Os pressupostos gerais advindos do governo da União tiveram seus pares na Bahia, sendo a implantação do C.I.M. um dos pré-requisitos para os mesmos e mais, ainda que determinante e fundamental para a evolução e o aperfeiçoamento da educação dos quadros da PMBA, bem como para a sua própria identidade institucional, o surgimento de cursos de oficiais adveio principalmente de um panorama geral, pelo qual surgiram as condições mais

proeminentes, mas que, além disso, havia aspirações de dentro da própria instituição visando a melhorias na sua qualidade.

Notas

- 1 Esse artigo é uma adaptação produzida em cima do capítulo III de minha Dissertação de Mestrado cujo título é: Da “Volante” à Academia: a Polícia Militar da Bahia na Era Vargas (1930-1945). Defendida na Universidade Federal da Bahia no ano de 2005.
- 2 Uma outra medida instituída pelo governo foram os Tribunais Regionais Eleitorais, submetidos à supervisão do Supremo Tribunal Eleitoral.
- 3 O caso do educador Anísio Teixeira é um exemplo desse novo tipo de direcionamento ideológico e filosófico, pois ele, assim como tantos outros, cada um no seu nível de interpretação e ideal de vida, bem como sua realidade contextual, ajudaram a imprimir um novo modelo de educação voltado para uma estrutura mais racional, visando o mercado de trabalho ao invés de uma formação genérica, tão bem representada pela chamada Escola Normal.
- 4 A própria devoção à Nossa Senhora Aparecida como a “Padroeira do Brasil”, que ficou estabelecida a partir de 31 de maio de 1931 é um dos reflexos da política de Vargas para com a Igreja. Não podia ele, se quisesse se manter no poder, preterir de um apoio que, dentre outras coisas, tinha um cunho popular muito forte, pois a devoção à “santa” é uma das características mais marcantes da cultura brasileira.
- 5 Referimo-nos à tensão mundial constante do período entre-guerras que culminou com a eclosão da 2ª Guerra Mundial em 1939.
- 6 Em Relação a A.N.L. e a A.I.B. podemos indicar a leitura de: Prestes (1997) e Trindade (1979).
- 7 O Cel Tito Coelho Lâmega era Major do Exército brasileiro, comissionado ao posto de Coronel da Polícia Militar da Bahia. Ver documentação anexa.

226

Referências

AZEVEDO, Antônio Medeiros de. **Particularidades históricas e pitorescas da polícia militar da Bahia**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1975.

BRASIL. **Constituição 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 2 ago. 2008.

_____. **Constituição 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 2 ago. 2008.

_____. **Constituição 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 2 ago. 2008.



_____. Decreto nº 23.126, de 23 de agosto de 1933. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 31 ago. 1933.

_____. Lei nº 192, de 17 de janeiro de 1936. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 22 jan. 1936. p. 1715.

BAHIA. Constituinte 1935. **Diário Oficial [da] Assembléia Legislativa do Estado da Bahia**, Poder Legislativo, Salvador, 18 ago. 1935.

_____. Decreto nº 9.731, de 19 de agosto de 1935. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 20 ago. 1935.

_____. Decreto nº 10.112, de 31 de dezembro de 1936, **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 05 jan. 1937.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Curitiba: UFPR, 2001.

CRUSOÉ JÚNIOR, Nilson Carvalho. **Da "volante" à Academia**: a Polícia Militar da Bahia na era Vargas (1930-1945). 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

HAUSSEN, Doris Fagundes. **Rádio e política**: tempos de Vargas e Perón. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa, 1976.

POLICIA Militar da Bahia. **150 da Polícia Militar da Bahia**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1975.

PRESTES, Anita Leocádia. **Luis Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora**: os caminhos da luta antifascista no Brasil (1934/35). Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ROSÁRIO, Sílvio Conceição do (Org.). **O Nascimento da Academia de Polícia Militar**: uma análise do Centro de Instrução Militar (1935-1940). Salvador: APM, 2002.

TRINDADE, Hélgio. **Integralismo**: o fascismo brasileiro da década de 30. São Paulo: DIFEL, 1979.



Prof. Ms. Nilson Carvalho Crusoé Júnior
Universidade Federal da Bahia | UFBA
Grupo de Pesquisa: Poder Político, Sociedade e Região
E-mail | crusoejunior@hotmail.com

Recebido 11 set. 2008

Aceito 29 dez. 2008



A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense

The school inspection and the nationalist campaign: policies and practices in elementary school of Santa Catarina

Ademir Valdir dos Santos
Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Durante as primeiras décadas do século XX, a educação escolar foi estrategicamente utilizada pelo governo com a intenção de eliminar focos contrários à campanha nacionalista. As escolas primárias catarinenses foram alvo de medidas que objetivaram forjar uma identidade nacional, se opondo à cultura escolar caracterizada pelo uso de língua e costumes estrangeiros. Nosso objetivo é discutir a inspeção escolar como elemento utilizado pelo governo brasileiro para atingir seus intentos nacionalistas durante a primeira metade do século XX. A metodologia é baseada na pesquisa documental, com análise de conteúdo de textos da política educacional produzidos, fontes primárias inéditas sobre a inspeção no âmbito da campanha no Estado de Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que a inspeção escolar foi um instrumento usado pelo governo com eficácia para desestruturar as perspectivas culturais das escolas estrangeiras e incutir as orientações nacionalistas.

Palavras-chave: Escola primária. Inspeção escolar. Nacionalismo.

Abstract

In the first decades of the 20th century the government used education as a strategy aimed to eliminate resistances to the nationalist campaign. Elementary schools of the State of Santa Catarina were reached by rules that intended to produce a national identity, in opposition to the school culture characterized by using language and foreign habits. Our aim is to discuss the school inspection as an element used by Brazilian government to reach their nationalist intents during the first half of the 20th century. The methodology is based on documental research, by the content analysis of texts about educational policies produced at the time, new documental sources focusing on school inspection at the nationalization campaign in the State of Santa Catarina. The results evidenced that the school inspection was an efficient instrument used by the government to restructure the cultural perspectives in the foreign schools and inoculate the nationalist orientations.

Keywords: Elementary school. School inspection. Nationalism.

Introdução

No Brasil, políticas e práticas de configuração de um projeto nacionalizador podem ser identificadas nas primeiras décadas do século XX, manifestadas em diversos setores da sociedade, buscando inculcar idéias e valores que resultariam numa homogeneização necessária para que o Brasil ingressasse na modernidade. Nesse cenário, a educação escolar nacional foi compreendida como elemento estratégico para semear e difundir tal nacionalismo, sendo as escolas vistas como locais fundamentais para que se forjassem, na infância e juventude, devotos cidadãos e patriotas. (GERTZ, 1994; SCHWARTZMAN, 1983; SEYFERTH, 1999).

Contudo, a idéia de nação única, que congrega os mesmos valores e partilha sentimentos comuns de pertencimento, estaria ameaçada pela existência, em algumas regiões, de comunidades organizadas com base em aspectos sociais e culturais estrangeiros, antinacionais e isentos daquele patriotismo preconizado pelo governo brasileiro. Por isso, a partir das primeiras décadas do século passado, mas sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), medidas com propósitos nacionalistas atingiram aquelas localidades oriundas da imigração européia, principalmente as do Sul do Brasil.

Fundadas a partir da segunda metade do século XIX, as colônias de imigrantes alemães catarinenses criaram e mantiveram e recriaram aspectos de sua cultura como o uso de língua estrangeira, as práticas religiosas protestantes, além de hábitos e costumes importados que lhes permitiram criar uma identidade própria; nesse processo, as instituições educacionais comunitárias, conhecidas como escolas alemãs – *deutsche schulen* – foram fundamentais na perpetuação étnica da herança cultural trazida. Essas escolas constituíam locais privilegiados de elaboração de conteúdos étnicos e o seu papel educativo foi estratégico, sendo que, na visão que permeou a campanha de nacionalização, as aproximadamente 1 500 escolas alemãs espalhadas pelos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, “[...] deram visibilidade ao grupo ‘alemão’ e o transformaram em paradigma do enquistamento.” (SEYFERTH, 1999, p. 204-205).

Justamente por isso, no âmbito do projeto nacionalizador a educação escolar dos brasileiros assumiu uma dimensão social fundamental e era vital configurar as instituições escolares como um local de aprendizado e de gestão de idéias e valores de exaltação patriótica, de uma nova brasilidade.



Naquele momento histórico, as escolas étnicas foram vistas como ambientes desintegradores que não atendiam à implementação de políticas e práticas pedagógicas sintonizadas com a campanha de nacionalização.

Este trabalho trata dos mecanismos educacionais estrategicamente utilizados com a intenção de eliminar focos contrários ao projeto nacionalista: um aparato legal foi elaborado, contendo diretrizes para a gestão que pretendiam a inserção nas práticas pedagógicas embasadas em novos conteúdos e habilidades, delineando um espaço de reprodução de formas de pensar, sentir e viver conformados ao nacionalismo, o que viria a alterar a cultura escolar original nas escolas das regiões de imigração.

No conjunto de aspectos relacionados à gestão educacional, elegemos a inspeção escolar como elemento para análise da natureza e alcance dos intentos nacionalistas durante a primeira metade do século XX. Quanto à metodologia empregada, nossa pesquisa documental se apoiou na análise de conteúdo de textos da legislação educacional à época, que fornecem alguns elementos para a constituição histórica da atividade de inspeção e discutem seu papel no âmbito da campanha de nacionalização no Estado de Santa Catarina, com base nas seguintes fontes primárias: Disposições relativas ao ensino privado, editadas em 1919; Revista do Ensino Primário, de setembro de 1922, onde está encartada a legislação educacional catarinense da época e que aparece sob o título Legislação escolar; Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais, de 1926; livro de termo (de inspeção escolar), que relata visitas realizadas a partir de 1936 em uma escola primária rural catarinense; relatório da direção da Companhia Colonizadora Hanseática, fonte inédita recolhida no arquivo do Estado em Hamburgo (*Staatsarchiv Hamburg*), Alemanha (*BERICHT der Kolonie-Direktion hammonia über das Jahr 1904*). Ao lado disso, argumentamos com base em bibliografia da História da Educação.

Inicialmente, trazemos alguns elementos para contextualizar a questão educacional catarinense quanto às escolas primárias estrangeiras no ambiente das primeiras décadas do século passado. A seguir, identificamos referências históricas sobre a inspeção escolar e suas funções no cenário educacional brasileiro. Imediatamente, apresentamos uma análise de relatórios de inspeção escolar elaborados no período de nacionalização. Por fim, discutimos as relações entre o serviço de inspeção escolar e a campanha nacionalista em território catarinense.

As comunidades de imigrantes, as escolas e o nacionalismo: uma legislação para o abasileiramento

Nas comunidades sulinas de imigrantes alemães foi fato comum, logo nos primórdios da colonização, a criação de escolas para a aprendizagem das primeiras letras. Mas como surgiu esse tipo de instituição educativa? Podemos afirmar que sua origem está relacionada à vinda de imigrantes alemães para o Brasil a partir do século XIX. Nas suas colônias, esses sujeitos construíram espaços representativos de suas instituições sociais: casas; capelas e igrejas; salões para atividades de canto, bailes e outras comemorações diversas, que, às vezes, foram aparelhados também para práticas desportivas como a ginástica, o tiro ao alvo e o bolão. Mas a edificação de escolas para a instrução elementar ocupava lugar central nas preocupações das comunidades. Determinadas pela qualidade das relações humanas com o meio ecológico, tais edificações podem ser identificadas com uma cultura simbólica e material específica. Dentre o complexo cenário de institucionalização nas comunidades de imigrantes, destacou-se, por sua natureza e finalidade social, a instituição escolar por eles criada: a *deutsche schule* ou escola alemã. Cabe destacar, porém, que se observam diferenças entre aquelas construídas em ambientes urbanos e as escolas simples das regiões rurais. Mas para efeito de maior compreensão, traremos elementos para uma precisão conceitual: o que é a escola alemã?

No I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1963, Schaden apresentou argumentos que queremos tanto evidenciar como revitalizar, os quais tratavam dos "Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira." Um primeiro e fundamental elemento citado dizia respeito ao conceito ora em exposição: "O sistema escolar teuto-brasileiro constituiu-se de forma bastante complexa. A sua notável diferenciação interna tem sido escamoteada não raro pela designação corrente de 'escola alemã'. (SCHADEN, 1963, p. 65). Disso decorreu a proposição de uma tipologia, distinguindo três das "múltiplas formas de transição" daquela instituição escolar: "1º, escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e, 3º, escolas mantidas por congregações reli-



gias alemãs [...]” (SCHADEN, 1963, p. 65); acrescenta, a seguir, que a “[...] segunda categoria, correspondente à genuína escola teuto-brasileira.”

As escolas teuto-brasileiras tratadas, muitas vezes, como forma histórica da escola alemã, são unidas por alguns traços fundamentais. E a tipificação sugerida nos fornece os critérios para seu estudo enquanto espaço educativo: a) eram estabelecimentos somente de ensino primário; b) foram fundados por iniciativa dos próprios imigrantes, colonos de zonas rurais ou de áreas de incipiente urbanização; c) ao longo de décadas, foram sendo transformadas ou mesmo desapareceram em sua forma originária, em função de determinações legais das políticas educacionais e da expansão da rede oficial pública que, de certo modo, a substituiu; d) caracterizavam-se pela ambigüidade, expressas nos conflitos culturais entre a necessidade e conveniência de integração ao meio nacional e a manutenção e transmissão de valores e padrões de sua cultura própria; e) estavam estreitamente ligadas aos problemas internos da comunidade; f) mantinham uma integração incompleta, sob a ótica cultural, se vistas no conjunto das instituições que regiam a vida social dos grupos de imigrantes. (SCHADEN, 1963). Essa categorização é uma premissa que consideramos nas nossas investigações sobre a história de instituições escolares rurais catarinenses das primeiras décadas do século passado.

233

Diversas pesquisas no campo da história das instituições escolares focalizam a categoria que se tem designado como “escola alemã” – *deutsche schule*. Sob larga visão, falar de escolas alemãs tem implicado localizar as experiências históricas de criação, manutenção, transformação e extinção de ambientes escolares aninhados em regiões de fixação de imigrantes durante o século XIX e primeiras décadas do século passado. Porém, do mesmo modo que a adoção da categoria escola sob perspectiva teórico-metodológica de homogeneidade conduz a distanciamentos na compreensão dos fenômenos educativos, o tratamento das práticas relacionadas ao espaço escolar requer considerar a diversidade das instituições que cunhamos com aquela genérica e ampla designação. As escolas primárias catarinenses – objeto de nosso interesse – se situavam em áreas rurais do nordeste do estado, cujas comunidades ainda mantinham traços de identidade germânica bastante marcantes.

Mas as primeiras medidas nacionalistas de após a I Guerra Mundial exigiram transformações nas escolas dos imigrantes. A partir de então, a administração e os professores deviam ser brasileiros natos e falantes do português e o currículo precisava incluir noções de civismo, geografia e história pátrias.

Quanto às disciplinas agora necessárias, o Decreto n. 1063, de 8 de novembro de 1917 assim rezava :

Art. 1. As escolas estrangeiras deverão incluir nos seus programmas o ensino das seguintes matérias, em língua vernácula:

- 1) linguagem oral e escripta;
- 2) historia do Brasil e educação cívica;
- 3) geographia do Brasil;
- 4) cantos e hymnos patrióticos. (SANTA CATARINA, 1919, p. 8).

Diversas instituições fecharam porque não conseguiram atender às exigências colocadas pelo conjunto da legislação. O artigo 1º. do Decreto nº. 1290, de 16 de outubro de 1919, não deixa dúvidas quanto às exigências feitas às escolas estrangeiras catarinenses, inclusive apontando as regiões onde se concentravam tradicionais escolas alemãs, instituições sobre as quais havia desconfianças, especialmente em função das questões políticas que envolveram a Alemanha na I Guerra Mundial e que impulsionaram o governo brasileiro a investigar a natureza das instituições germânicas em território nacional:

Ficam desde já fechadas as escolas particulares reabertas em Blumenau e Joinville e em outros quaesquer municípios do Estado com transgressão do decreto n. 1063, de 8 de novembro de 1917, e bem assim as escolas particulares ou municipaes regidas por professores que, impedidos de funcionar em virtude das ordens do Governo Federal baixadas em 1917, não tenham sido examinados de accordo com a legislação estadual. (SANTA CATARINA, 1919, p. 12).

Consideradas somente as chamadas Disposições Relativas ao Ensino Privado, publicadas pelo governo estadual catarinense em 1919, vemos que consistiam em um conjunto de sete leis – todas focalizando os estabelecimentos de ensino estrangeiros, pois eram tidos como iniciativas de ensino particular, salvo nos casos em que as escolas fossem subsidiadas pelos cofres públicos estaduais ou municipais. Conforme a Lei nº. 1283, de 15 de setembro de 1919, no seu parágrafo 1º., “Por escolas estrangeiras entendem-se aquellas em que uma ou mais matérias são ensinadas em língua estrangeira, ainda que o professor seja nacional.” (SANTA CATARINA, 1919, p. 12).



Justamente por isso, a ênfase num currículo cujas disciplinas servissem ao abasileiramento foi uma das medidas mais recorrentes da campanha nacionalizadora, visando atingir as salas de aula. Encontramos no artigo 22 da citada lei: “§ 2. As escolas particulares ficam obrigadas a incluir em seus programmas o ensino de historia e geographia do Brasil, devendo haver semanalmente ao menos duas aulas de cada um dessas disciplinas.” (SANTA CATARINA, 1919, p. 11).

Aliás, o próprio Regulamento Geral da Instrução Publica do Estado de Santa Catharina, posto pela Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, na secção III, artigo 72, que tratava dos programas das escolas observava que “A geographia, a historia e a educação civica, serão dadas mais sobre o ponto de vista educativo do que propriamente instructivo.” (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 12). Isso evidencia a preocupação com o aspecto formativo doutrinário que a legislação de então previa, buscando servir aos propósitos nacionalizadores.

Na era Vargas, as políticas públicas em educação determinaram que as antigas escolas fossem incorporadas às redes públicas estaduais e municipais. Consideradas essas medidas coercitivas nacionalistas, podemos perguntar qual o seu impacto na educação escolar, passando então a tentar identificar como as determinações da legislação educacional da época, inoculadas pela inspeção escolar, ocasionaram transformações na gestão e nas práticas pedagógicas nas escolas primárias catarinenses. Em que medida as determinações da Diretoria de Instrução Pública e do Departamento de Educação foram atendidas pelos inspetores e seus auxiliares? O quanto essa ação promoveu a pretendida integração a uma cultura brasileira autêntica das escolas e de seus atores, conformando-os aos propósitos da campanha nacionalista? Quais os efeitos da campanha de nacionalização sobre os conteúdos, práticas pedagógicas, estruturas e mecanismos de gestão escolar? Em que as escolas primárias catarinenses se afastaram da caracterização social e cultural historicamente constituída, alterando sua identidade e internalizando a ideologia governista? De fato, se atingiu o escopo de “[...] remover do território nacional a aparelhagem desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro?” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 362).

No cotidiano das escolas primárias localizadas em comunidades de imigração alemã no Sul do Brasil, as práticas pedagógicas foram alvo de inúmeras medidas educativas nacionalistas. Especialmente nas antigas escolas

alemãs – *deutsche schulen* – alguns aspectos foram alvo de maior atenção: a administração por parte de brasileiro nato, a exigência do uso da língua vernácula, a ênfase no estudo de História e Geografia do Brasil e nas noções de civismo e, na Educação Física, a prescrição de atividades que inculcavam a idéia de ordem, obediência e os valores de exaltação dos personagens e símbolos nacionais. Na verdade, uma variedade de recursos foi utilizada, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às recomendações governamentais. Os professores, por exemplo, atendendo às determinações do Departamento de Educação, deviam ocupar-se, quotidianamente, de elaborar atividades que inculcassem nas crianças o patriotismo idealizado. Foram corriqueiras as homenagens cívicas diárias, muitas vezes, com presenças da comunidade. Passeatas, pelotões, pequenas paradas: gradativamente, aspectos de uma prática pedagógica com molde militarista foram inseridos nas escolas. (SEYFERTH, 1999; SANTOS, 2008).

Sabemos, portanto, que no panorama social do período, as escolas estrangeiras constituíam instituições vistas como local privilegiado para a elaboração de conteúdos alienígenas, não autenticamente brasileiros. Cabe discutir, então, o modo como se deu, na internalidade das instituições escolares situadas em comunidades étnicas, a implementação da proposta nacionalista. E focalizar qual o papel dos inspetores escolares na campanha de nacionalização.

Aspectos históricos da inspeção escolar

A inspeção (do latim, *inspec-tiō-onis*) etimologicamente significa “ato de ver, vistoriar, examinar.” (CUNHA, 1994, p. 439). No contexto da educação brasileira, as primeiras atividades que podemos associar à inspeção – ou mais de acordo com a linguagem da época, à supervisão – podem ser localizadas no Império. Assim, destacamos:

O regulamento de 17 de fevereiro de 1854, no âmbito das reformas Couto Ferraz, estabeleceu como missão do inspetor geral ‘*supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares.*’ [...] Além disso, cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma,



autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros. (SAVIANI, 2002, p. 23).

A figura do inspetor, nomeado de diferentes modos ao longo da história em acordo com sua situação hierárquica e função, acompanhou as transformações educacionais: Inspetor-Geral ou Paroquial no período imperial, Inspetor de Distrito ou Supervisor na era republicana; em alguns momentos, os serviços de Inspeção foram denominados de Diretoria de Instrução. (SÁ; SIQUEIRA, 2000; SAVIANI, 2002). Na legislação catarinense, no Regulamento Geral de 1913, os inspetores são listados no Título I – Da direcção suprema do ensino:

Do Governador do Estado

Art. 1. A direcção suprema do ensino cabe ao Governador do Estado, que terá como auxiliares:

- a) o Secretario Geral;
- b) o Inspector Geral do Ensino, em comissão;
- c) o Director da Instrucção;
- d) os Inspectores Escolares;
- e) os Chefes Escolares. (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 2).

237

Denotando a importância da inspeção, o capítulo VI do mesmo Regulamento trata “Dos Inspectores Escolares” em dezessete artigos, especificando aspectos como os critérios de sua nomeação, a divisão dos distritos escolares a inspecionar, o regime de trabalho e suas incumbências. Destacamos os parágrafos 5º. e 10º. do artigo 27, pela sua relação com aspectos de controle que podem ser vinculados às orientações nacionalistas:

§ 5º. Instruir os diretores dos grupos escolares, professores das escolas isoladas e das ambulantes no cumprimento dos respectivos deveres, conforme os regulamentos, ordens e instruções do Governo;

[...]

§ 10º. Visitar os estabelecimentos de ensino municipaes, particulares e subvencionados pelas municipalidades, observando se respeitam as leis e os regulamentos, sobretudo quanto ao ensino



da língua vernácula e á hygiene [...]. (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 6-7).

Ficavam, assim, estabelecidas as funções de vistoria e supervisão das quais a inspetoria se incumbia. E em tempos de campanha nacionalista, as orientações do governo previam verificar o seu atendimento quanto à educação escolar. Dentre as várias preocupações, a questão lingüística pode ser destacada como um dos alvos centrais das ações da Inspetoria Geral do Estado de Santa Catarina. Nessa direção, o Decreto nº. 1944, de 27 de fevereiro de 1926, que estabelecia o *Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes*, apontava o problema que constituía o pouco uso ou mesmo desconhecimento da língua portuguesa nas escolas estrangeiras: “[...] considerando que, nas zonas coloniaes, grande numero de crianças fala mal ou mesmo desconhece a língua nacional, o que torna inadequado o mesmo programma;” (SANTA CATARINA, 1926, p. 3). A exigência do uso do vernáculo nas escolas de imigrantes foi compreendida como aspecto fundamental na transformação das práticas pedagógicas que visavam nacionalizar. A extinção do uso do idioma alemão consistia em estratégia essencial para que a campanha atingisse seus objetivos. (LUNA, 2000; SANTOS, 2008). Diante desse contexto, passamos, agora, a apresentar o teor de relatórios de inspeção escolar elaborados em território catarinense no período.

238

Os relatórios de inspeção

Nosso escopo é identificar a penetração das prescrições da campanha nacionalista por meio da análise dos relatórios do livro de termos de visita elaborados pelos inspetores escolares, que executavam um papel de supervisão, verificando o atendimento das orientações constantes na legislação quanto à gestão, à docência e às práticas pedagógicas nas unidades escolares. Destinado ao registro das visitas de inspeção, o chamado livro de termos integrava a documentação das escolas e sua existência estava prevista no artigo 3º. do Decreto nº. 1063, de 8 de novembro de 1917: “Todas as escolas estrangeiras deverão ter um livro de termos, no qual as autoridades escolares lançaram as suas observações, advertências e penas.” (SANTA CATARINA, 1919, p. 9). A legislação também previu as visitas dos inspetores



nos distritos que subdividiam o território catarinense, conforme especificava a Lei nº. 1.230, de 30 de outubro de 1918:

Art. 7. Os inspectores escolares deverão visitar constantemente as escolas e os estabelecimentos de ensino estadual, particular e municipal de seus districtos, obrigando os respectivos directores ou professores a cumprir os regulamentos e leis em vigor, bem como organizar o movimento escolar dos seus districtos, de accordo com os modelos existentes, e enviar ao Director de Instrucção. (SANTA CATARINA, 1919, p.10).

O livro de inspeção que serve como base para nossa investigação é datado em seu termo de abertura de 1º. de julho de 1936 e se destinava ao relatos da visitação do inspetor escolar à Escola Mista Estadual de Estrada Isabel, localizada no distrito de Hansa, na área rural do atual município catarinense de Jaraguá do Sul. Cabe informar que essa instituição, então integrada ao sistema estadual, havia sido criada por uma Sociedade Escolar vinculada à Comunidade Evangélica Luterana local e até o momento de intervenção no Estado Novo era dirigida pela iniciativa particular das famílias de alunos. De fato, como verificamos em pesquisas sobre as origens das escolas alemãs nas zonas coloniais catarinenses, sua fundação remontava ao início daquele século. Foram os alemães e seus descendentes que deram início àquela escola, conforme explica um relatório da direção da companhia colonizadora que vendera os lotes de terra aos imigrantes chegados no final do século XIX, documento inédito no qual essa escola fundada na região da Vila Isabel aparecia, em 1904, com o nome de *Isabella-Strasse*. (BERICHT DER KOLONIE-DIREKTION HAMMONIA ÜBER DAS JAHR, 1904, 1905, p. 13).

A abertura do livro é assinada pelo inspetor escolar que também rubricou todas as suas cinqüenta folhas, embora os termos de visita ocupem até a folha de número quarenta e um. Em ordem cronológica, a primeira visita foi registrada em 16 de junho de 1937 e a última data de 21 de junho de 1974. Exploramos, sobretudo, os escritos dos anos trinta e quarenta, embora alguns termos de visita da década de cinqüenta também sejam arrolados por trazerem dados interessantes para argumentos que apresentaremos quanto à relação entre o serviço de inspeção e a permanência da proposta de nacionalização após o Estado Novo.

A análise dos vários registros de inspetores escritos nesse livro nos permite identificar uma estruturação semelhante quanto à estruturação da redação, mesmo se comparamos textos elaborados por diversos inspetores, em diferentes épocas do período em análise. Geralmente, o relato dos termos de visita iniciava com a identificação da escola e a descrição da classificação e qualificação do professor, que aparece designado como regente ou interino, auxiliar, provisório, titulado ou não titulado, normalista ou não normalista. A seguir, no item matrícula, era registrada a quantidade de alunos por turma. A frequência mostrava os percentuais de frequência do dia da visitação do inspetor, contabilizando os faltantes e eventuais desistentes. Esse controle sobre a população atendida nas escolas era um dado que servia para informar ao governo a penetração de sua proposta pedagógica no universo de instituições transformadas: havia uma grande preocupação com a formação da infância, pois se entendia que era preciso "abrasileirar" as crianças descendentes de imigrantes, gerando os futuros cidadãos necessários à Pátria brasileira. Tal controle pretendido foi exarado na Lei 1.283, de 15 de setembro de 1919:

Art.23. Todas as escolas particulares ficam obrigadas a enviar aos inspectores escolares dos respectivos districtos, até o dia 15 de cada mez, o mappa da matricula e frequênciã do mez anterior, sob pena de multa de dez a vinte mil réis e suspensão no caso de não o fazerem durante seis mezes. (SANTA CATARINA, 1919, p. 11).

Esse mesmo aspecto já estava previsto no Regulamento Geral de 1913, que listava entre as incumbências do inspetor o controle das frequências docentes e discentes:

§ 6º. Verificar se a escola tem a matricula e a frequencia dos últimos mappas enviados pelos professores para o que, ao sair da Directoria da Instrucção, já levará os dados de todas as escolas do districto;

§ 7º. Fazer rapidamente as visitas administrativas, de modo que lhe seja possível observar, no mesmo dia, a frequencia dos professores e a dos alumnos em todas as escolas da localidade onde chegar;

§ 8º. Permanecer na escola desde a sua abertura até o encerramento, em visitas technicas, nos dias immediatos ao que fala o § anterior, para:

a) bem observar a escripturação;



- b) fazer repetir as aulas dentro do horário, que verificará nessa ocasião. (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 6).

Continuando a escrita do termo, seguia uma descrição da(s) sala(s) de aula, de seu mobiliário e do material didático em uso pelo professor e seus alunos. A denominada “escrituração” se referia ao “correto e atualizado” preenchimento de documentos como os livros de chamada, de matrícula e de registro de exames. Quanto à aprendizagem, eram feitas apreciações que podem ser indiretamente avaliadas através do item “aproveitamento”, em que o inspetor, muitas vezes mediante a aplicação de alguma testagem por ele mesmo elaborada, verificava as habilidades de leitura e de uso linguagem oral, a assimilação de conteúdos de Educação Moral e Cívica, de Aritmética, Língua Portuguesa, História e Geografia. O relatório de visita finalizava com uma “impressão geral” e com as “recomendações”. Assim, a inspeção escolar tomava caráter amplo, dedicando-se à avaliação de questões de infra-estrutura, de gestão escolar e didático-pedagógicas. Portanto, o inspetor devia checar o tipo de aula que os professores ministravam, quanto a aspectos metodológicos e de conteúdo:

[...] observar se o professor está leccionando de acordo com os processos indicados, e, no caso contrario, fazer novas aulas, avisando ao professor que noutr inspecção verificará a execução das suas determinações, feito o que lavrará o termo de visita, do qual constarão as suas determinações. (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 6).

241

As visitas de inspeção às escolas das comunidades rurais deixaram registros que nos permitem descortinar a ótica governamental, uma vez que assimilavam as orientações do Departamento de Educação, a serviço da nacionalização. Ou seja, os relatórios evidenciam a relação entre a legislação oficial expressa nas leis, decretos, regulamentos e convenções do período e os modos como os inspetores demonstraram seguir a orientação dos objetivos educacionais preconizados, desvelando intencionalidades e comprometimentos.

O termo de inspeção do dia 16 de junho de 1937 ajuda a perceber a organização da escola naquele momento. Como a maioria das escolas comunitárias rurais catarinenses, era multisseriada. Atendia 50 alunos, sendo 29 crianças no 1º. ano, outras 14 no 2º. e apenas sete do 3º. O inspetor observou que o regente atuava em caráter provisório, por causa do recente

afastamento do professor que lecionava utilizando a língua alemã. Quanto às condições materiais, segundo o texto, “os bancos escolares eram antiquados e estavam em regular estado de conservação” e “[...] faltava o seguinte material didático: um mapa do Estado, uma Bandeira Nacional, giz, penas, tintas e papel almaço e livros didáticos.” Já “[...] a escrituração estava sendo feita conforme os modelos oficiais, mas com algumas rasuras e emendas; conferia.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 3). Contudo, foi feita uma observação mais contundente do ponto de vista didático:

[...] o aproveitamento dos alunos foi sofrível em todas as matérias. Notei nulidade em Líng. nal; a leitura pouco desembaraçada e clara; os alunos do 3º. ano estavam regularmente encaminhados em aritmética e os do 2º. ano já resolviam problemas sobre as quatro operações; o conhecimento da história Pátria, Geografia e Educação Cívica não satisfazia. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 3).

242

O que se nota é a já referida centralidade da questão lingüística no âmago da proposta nacionalista. Por isso, o domínio da língua nacional era um aspecto essencial a inspecionar. Curiosamente, nos parece que, à época, havia uma ingênua pretensão dos legisladores. Ou seja, de que, com base no que foi estabelecido pela legislação nacionalista até então exarada, que exigia o uso do vernáculo pelos professores e alunos nas escolas, de um momento para outro as crianças e suas famílias aprendessem e utilizassem com correção o português. Mas sabemos que o uso da língua alemã, nas colônias rurais, ainda era majoritário nas relações sociais cotidianas. E mesmo os professores que até então atuavam muitas vezes conheciam melhor a língua alemã do que a portuguesa. E os docentes nomeados que chegaram às comunidades para substituir os antigos mestres que ensinavam em alemão encontravam dificuldades na comunicação com os alunos e suas famílias, bem como no ensino em português para ouvintes que, obviamente, apresentavam dificuldades de compreensão. (BOMENY, 1999; LUNA, 2000; SANTOS, 2008).

À inspeção cabia mostrar o compromisso com a perspectiva de que a escola necessitava de uma reformulação em suas práticas. Os aspectos pedagógicos próprios das escolas alemãs foram tratados como prejudiciais à educação, principalmente pela não utilização do vernáculo e por pretensamente ignorarem os valores genuinamente brasileiros. Em um de seus termos,



um inspetor deixou recomendações que confirmavam suas preocupações, salientando sua responsabilidade com a ideologia educacional apregoada pelo governo:

Introduzir nas aulas de leitura e linguagem oral, a reprodução dos textos lidos e a conversação animadora sobre todas as cousas úteis e agradáveis, que interessam as crianças; cuidar, com ardor, da pronúncia correta e da significação dos vocábulos; aprimorar a aprendizagem da aritmética, direcionando-se até o perfeito desembaraço, nos pontos do programa; animar as crianças para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando meios intuitivos e atraentes (mapas, revistas, desenhos no quadro, visando à conservação de tudo que lhes fossem explicado; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene em geral. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 3).

Naquele momento histórico, podemos estimar que a tarefa docente não era simples do ponto de vista didático. Os professores substitutos se encontravam diante de um grupo de crianças que falavam, apenas, os dialetos alemães da sua comunidade e cujos referenciais culturais eram fruto da imigração. Não é difícil imaginar a expressão oral do alunado que resultava, gradativamente e com esforço, da aprendizagem da língua portuguesa. Resultava marcada pelo sotaque: os “erres” diferentemente articulados, a entonação das sílabas que apresentam o til, as trocas de letras, pois entre os bilíngües teuto-brasileiros, alguns elementos da fala do português são característicos. Por exemplo, a pronúncia equivocada dos sons de erres, em termos como *carroça*; a não-nasalização na pronúncia de sílabas com til, que fazem o termo “*pão*” ser pronunciado como “*pom*”, confundindo-se com o termo “*bom*”. Do ponto de vista de uma gramática normativa tradicional, havia erros condenáveis e que deviam ser eliminados.

Esse aspecto era privilegiado ainda nos relatórios de Ensino Primário Geral que deviam ser preenchidos e encaminhados à Inspeção Geral, especificamente no item 24 – Liga Pró-Língua Nacional, através das perguntas: “Os alunos das primeiras séries têm sotaque estrangeiro? Todos ou parte? Qual o idioma que essa prosódia reflete?” (SANTA CATARINA, s.d). Verifica-se a preocupação com a língua como elemento vital na caracterização de uma população vista como genuinamente brasileira. Uma explicação dada pelo

inspetor no seu parecer busca justificar a situação em que a escola se encontrava, devido especialmente à natureza da ação docente. E ele explicou:

Ao atual professor não lhe cabe culpa sobre o fraco aproveitamento de seus alunos, porque faz quarenta dias que iniciou o exercício nesta escola. O atraso deduz-se pelo desleixo mantido pelo ex-professor [...] que sendo mestre nessa escola estadual e muito recomendado pelo meu antecessor, sôbre o ensino das matérias em vernáculo, ministrava todas as aulas no idioma alemão. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 3).

Cabia ao professor designado, sob as orientações da inspeção, atender aos preceitos nacionalistas do Departamento de Educação e da Inspetoria Federal. Em 26 de julho de 1938, numa nova visita, o professor substituto foi elogiado pelo inspetor, sendo destacada sua atuação em prol da consecução dos objetivos de nacionalização:

O sr. Professor rege esta escola desde o mês de maio do ano de 1937, tendo melhorado muito a aprendizagem e o entendimento do idioma nacional dos alunos. O sr. Professor é esforçado e dedicado. Por isso, recomendo-lhe continuar reforçando as suas atividades na defesa dos sentimentos de brasilidade dos alunos. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 4).

Ao lado dessa referência à postura docente, o inspetor aproveitou o parecer para enfatizar aspectos pedagógicos caros à campanha nacionalista, momento em que enfatiza o aspecto lingüístico e os conteúdos formativos das atitudes cívicas, no caso chamando atenção para a disciplina de Educação Física. Assim, a inspeção cumpria seu papel:

Recomendações ao professor: Intensificar o estudo da linguagem oral, parceladamente. Exigir dos alunos uma voz alta e clara na leitura, como quando tiverem de responder as perguntas. Nos exercícios de educação física exigir o emprego de energia e perfeição nos movimentos. Organizar abundantes problemas sobre cada assunto. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 4).



Já na visita à mesma escola, em 28 de setembro de 1939, chama a atenção para o fato de que o alcance da nacionalização, pelo menos quanto ao incremento na utilização da língua portuguesa, ainda não satisfazia: “Havia, no entanto, falta de entendimento e de manejo da linguagem vernácula. Poucas eram as expressões conhecidas dos alunos. Mesmo no 3º. ano, havia vacilação. Ao par disso estava a timidez acentuada.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 4). O fator língua nacional continuava como objeto da inspeção, como registrou também o inspetor na visita de 11 de julho do ano seguinte: “A leitura foi mais ou menos boa, faltando, porém, a compreensão dos assuntos lidos.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 5).

O acompanhamento da seqüência de termos de visita de inspeção registrados mostra que, embora a legislação solicitasse visitas freqüentes às unidades dentro do ano letivo, no caso de escolas localizadas em zona rural, pelo menos nas condições existentes naqueles anos 1930–40, a presença do inspetor se dava, apenas, por uma visita anual. Isso pode ser atribuído, em parte, à exigência do artigo 18 do Regulamento Geral, em que consta que “Os inspectores escolares residirão na capital, onde, todavia, não poderão permanecer mais de 15 dias, excepto durante o período das férias escolares.” (REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p. 6). Nesse artigo ficava estabelecido, ainda, que os inspectores não tinham distrito fixo designado, deviam dedicar dois meses de inspeção aos grupos escolares da capital e que o seu serviço fora dela dava direito à diária estabelecida.

O termo de visita de 27 de outubro de 1941 nos diz sobre a continuidade da proposta de nacionalização, especialmente porque foi assinado por um novo inspetor escolar, configurando que entre esses profissionais da educação havia um entendimento e ação comuns. Vejamos trechos que apontam tal perspectiva de seguimento às orientações governistas:

Aproveitamento: regular em leitura e insuficiente em linguagem oral e aritmética, **devido ao meio ainda pouco nacionalizado**; há 2 alunos de origem italiana, 2 de polonesa e 84 de alemã;

[...]

Impressão geral: regular a boa; **o trabalho de nacionalização vai em bom caminho** e o professor é assíduo e pontual no cumprimento de seus deveres. (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 6, grifo nosso).

Continuando sua redação, o inspetor se esmera nas recomendações, propondo orientações quanto à questão da língua nacional não somente ao professor, mas solicitando, também, o empenho das famílias dos alunos para que as novas aprendizagens fossem efetivadas. Isso ratifica o argumento de que os idealizadores e defensores do nacionalismo compreendiam que as propostas educativas para a escola primária teriam maior êxito se também fossem atingidos os lares dos imigrantes, pois o cultivo da língua estrangeira e de outros hábitos tidos como estranhos à nacionalidade brasileira eram nutridos no ambiente doméstico. Hugo Bethlem, defensor ferrenho das idéias de Getúlio Vargas e da necessidade de uma campanha de nacionalização intensiva, publicou, em 1939, o livro *Vale do Itajaí – Jornadas de Civismo*, no qual arrola inúmeros argumentos com os quais caracterizava o perigo que representavam as colônias alemãs e sua gente, esta burilada desde a infância com base em padrões anti-brasileiros:

Cincoenta anos de descuido conduziram a esta mentalidade chocante e perigosa e essas crianças, inconscientemente conduzidas pelas mãos dos semeadores de desgraças, ainda podem, porém, ser salvas, porque se nacionaliza o ensino, porque se nacionalizam as sociedades, porque se envereda pelo púlpito, proibindo o sermão em outras línguas, porque se pretende fechar os jornais em idiomas estrangeiros, porque se luta com o escotismo para a formação da mentalidade cívica, porque se procura **catequisar o lar**. (BETHLEM, 1939, p. 20, grifo nosso).

Noutro momento de sua obra, Bethlem explicita o que entende como um pernicioso papel na formação da infância realizado pelas instituições sociais educativas estrangeiras, momento em que arrola a família e a escola: “Atualmente, o ciclo evolutivo da formação da mentalidade germânica, nos brasileiros dos núcleos coloniais alemães, começa no lar – o “joelho da mamãe” – passa para o jardim da infância (*Kinden Garten*), em seguida para a escola (*Deutsche Schule*) [...]” (BETHLEM, 1939, p. 42). Portanto, ferrenhos argumentos endereçados às escolas estrangeiras podem ser localizados entre os simpatizantes do nacionalismo.

Constatamos um hiato temporal no livro de termo, uma vez que, seqüencialmente, a próxima visita registrada data de 5 de setembro de 1944. Mas embora haja essa descontinuidade nos registros, que pode indicar a ausência de inspeção durante quase três anos, verificamos que o inspetor que redige e



subscrive o termo é o mesmo que supervisionou aquela escola anteriormente. E a questão nacionalizadora continuava presente, agora enfatizando as disciplinas às quais cabia moralizar e abasileirar as crianças: “Aproveitamento: [...] bom a muito bom e educação moral e cívica principalmente quanto ao ensino, digo, ao uso da língua nacional que vai se tornando mais intenso e extenso” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 7 e 8). Já no conteúdo redacional do termo de visita de 27 de agosto de 1945, o inspetor expressa: “Conceito: Noto, entretanto que o Sr. Prof. Tomelin é esforçado e pontual e que o trabalho de nacionalização vem sendo muito bem conduzido.”

Como aspecto peculiar, nossa pesquisa permitiu demonstrar que mesmo após 1945, findo o Estado Novo, o serviço de inspeção nas escolas das colônias de imigrantes alemães do nordeste catarinense ainda assimilava a pregressa perspectiva nacionalista, estabelecendo uma continuidade dos ditames legais. Assim, a análise das atas de inspeção escolar elaboradas depois do período estadonovista contribuiu para delinear um quadro de permanências em que as dinâmicas da escola, os movimentos da comunidade e as interações entre os vários atores se efetivaram. O processo é lido em função de elementos culturais de identidade educativa que influenciaram e orientaram as ações de inspeção perante as transformações que a legislação buscou determinar. Então, é possível reunir elementos para responder à questão de como ficou o projeto de nacionalização nas escolas catarinenses até mesmo nos anos cinquenta.

Apresentamos, para tanto, componentes do discurso da inspeção escolar localizados e que preservaram os objetivos do nacionalismo. Em termo de visita redigido em 20 de outubro de 1946, o inspetor registrou no final de seu parecer e das recomendações: “O trabalho de nacionalização é bom.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 8). Novamente, temos um intervalo em que não há termos registrados no livro da escola. É somente, em junho de 1952, que um novo inspetor designado descreve sua visitação, apresentando um novo professor regente, a quem elogia: “É louvável o que o professor regente vem alcançando nesta localidade, em favor da escola e do ensino.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 9, grifo nosso).

Não há aqui alguma referência direta que possa nos autorizar a argumentar em prol da continuidade dos propósitos nacionalistas por meio da inspeção; porém, na redação lavrada em 4 de agosto de 1953, o mesmo

inspetor pondera: “Meus aplausos ao sr. Professor regente pelos ótimos resultados que vem alcançando com seus alunos juntamente com os pais dos mesmos. **Espero que continue com o mesmo entusiasmo a trabalhar na grande obra de educação e nacionalização dos pequenos que lhe são confiados.**” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, p. 9, grifo nosso). Esse interessante parecer sugere que o ato de inspecionar ainda carregava consigo resquícios fortes das orientações legais das décadas anteriores. Permite-nos endossar o argumento de que as transformações na cultura escolar não ocorrem por decreto, mas que a continuidade e o devir histórico são necessários para a assimilação de perspectivas de mudança.

248 Ou seja, como se têm afirmado em algumas investigações, a escola alemã e sua cultura não acabam com os decretos do Estado Novo: as atividades pedagógicas e formativas nessa instituição social relacionadas às culturas locais contemporâneas das zonas coloniais de imigração, o movimento cotidiano de seus atores – alunos, professores, famílias e comunidade – tudo isso continua, dinamicamente, a oscilar entre a preservação e a transformação culturais! (SANTOS, 2006). Além disso, o conteúdo do parecer de inspeção se apóia no pressuposto de que o projeto educacional docente e das famílias era semelhante, citando novamente o papel da família na formação infantil! Desse modo, temos que o ideário da nacionalização permanecia! É possivelmente, embora não seja esse nosso objeto de investigação, resistências foram elaboradas pelas comunidades.

O mesmo inspetor voltou à escola, em novembro de 1954, quando elaborou o costumeiro elogio, ainda carregado de tom cívico: “Por tudo quanto me foi dado observar, deixo aqui consignados os meus sinceros louvores ao sr. Professor pela maneira patriótica com que vem cumprindo os seus sagrados deveres” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 10). As referências à Pátria brasileira e à natureza da missão docente continuavam apontando a perspectiva ideológica nacionalista. O mesmo tom é trazido pelo inspetor na ata de vista de setembro de 1955, que assim termina: “Deixo consignados os meus sinceros **aplousos pelo grande trabalho educacional e nacionalizador desenvolvidos pelos senhores professores desta escola**, e de maneira especial o professor regente.” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 10, grifo nosso). Ora, findo o Estado Novo, o serviço de inspeção escolar naquela escola primária cata-



rinense, oriunda de antiga escola alemã, continuava ressaltando aspectos da campanha nacionalista em suas observações.

Debatendo sobre a inspeção escolar e a campanha nacionalista

Nosso escopo foi apresentar elementos de nossas pesquisas que possibilitem compreender as relações entre o serviço de inspeção escolar e a campanha nacionalista em território catarinense durante as primeiras décadas do século XX. A consulta à legislação de época, bem como a análise dos termos de visita dos inspetores, nos permitiram delinear as funções e competências desses profissionais da educação. (SOARES; SILVA, 2006). Do mesmo modo, lançamos luzes sobre o nível de comprometimento da inspeção com as orientações emanadas dos governos estadual e federal, especialmente quando a causa de abasileiramento defendida pela campanha de nacionalização deveria orientar a supervisão e controle das atividades nas escolas primárias, principalmente naquelas instituições classificadas como estrangeiras e situadas em núcleos de colonização européia no território brasileiro. Isso nos permitiu compreender que tal nacionalização significou um intenso e contínuo movimento que arregimentou diversos atores individuais e coletivos, destacando-se aqueles envolvidos na gestão das questões educativas nacionais.

Os resultados mostram que a inspeção escolar assimilou as orientações nacionalistas. A gestão se constituiu em instrumento técnico-pedagógico, mas também ideológico, ficando a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidos como alicerces do patriotismo, alvejando uniformização e homogeneização, buscando transformar as escolas em ambientes de geração de uma nova infância e juventude, autenticamente brasileiras.

Os inspetores escolares e os professores designados, orientados pela Diretoria de Instrução, agiram conforme as orientações nacionalistas, contrapondo-se às perspectivas sociais e culturais historicamente elaboradas nas comunidades de imigrantes. Os termos de visita continham exigências para a atuação docente, quanto às ações pedagógicas e aos conteúdos curriculares, que pretenderam utilizar a escola como veículo para a construção de uma identidade nacional: os alunos das escolas estrangeiras precisavam abandonar referenciais individuais, familiares e coletivos em troca da assimilação da língua vernácula, de conhecimentos sobre a Pátria e de preceitos

ético-morais impostos! Mas as práticas pedagógicas se confrontaram com a formação cultural das crianças, devido às influências familiares e de outras instituições originárias da imigração alemã, resistentes às metodologias coercitivas. No cenário configurado ao longo do primeiro quinquênio do século XX, os inspetores e os professores – estes como substitutos dos antigos docentes que ministravam aulas em alemão –, atuaram contrariamente à manutenção histórica das culturas escolares próprias das escolas primárias das regiões de imigração alemã catarinenses.

Outrossim, a perpetuação da aplicação de intenções para o abramileiramento da infância à internalidade dos trabalhos escolares, demonstrada em termos de visita de inspeção escolar após o Estado Novo, permite indagar sobre o alcance da campanha de nacionalização. No campo da pesquisa em história de instituições escolares, nos leva a contribuir nas discussões teórico-metodológicas sobre a cultura escolar, na medida em que a entendemos como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001, p. 9). Por isso, a discussão sobre o papel do inspetor escolar e suas relações com a campanha nacionalista nos auxilia na compreensão das tantas peculiaridades e vicissitudes da educação brasileira.

250

Referências

BERICHT der Kolonie-Direktion hammonia über das Jahr 1904. Hammonia, 1905.

BETHLEM, Hugo. **Vale do Itajaí** – jornadas de civismo. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL. **Livro do Termo**. Santa Catarina, 1936.



FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERTZ, René. Cidadania e nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: MÜLLER, Telmo Lauro. (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na escola alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Itajaí: Editora da UNIVALI; Blumenau; Editora FURB, 2000.

MÜLLER, Telmo Lauro. (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

PANDOLFI, Dulce. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A escrita bilíngüe nos cadernos escolares dos descendentes de imigrantes alemães e o nacionalismo: escrita para a Pátria? **Roteiro**, Joaçaba, v. 32, n. 1, p.75-94, jan./jun. 2007/2008.

_____. Escolas catarinenses após o Estado Novo (1945-1960): (des)nacionalização do ensino primário estrangeiro? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 7., 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. (v. 1, p. 1-25).

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHADEN, Egon. Aspectos Histórico e Sociológicos da Escola Rural Teuto-Brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1., 1963, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1963.

REVISTA DE ENSINO PRIMÁRIO. **Legislação escolar** – 1922. Florianópolis: Directoria da Instrução Publica do Estado de Santa Catarina, 1922.

SANTA CATARINA. **Disposições relativas ao ensino privado**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1919.

_____. **Programma de ensino das escolas isoladas das zonas colonias**. Aprovado pelo Decreto n. 1944, de 27 de fevereiro de 1926. Florianópolis: Imprensa Official, 1926.

_____. Ensino Primário Geral – **1944** – Informação anual acerca da organização e aproveitamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento Estadual de Estatística. Escola Isolada Municipal Lauro Muller. Jaraguá do Sul. [s.n.].[s.d.].

SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). **Estado Novo, um auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV, Editora da Universidade de Brasília, 1983.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

SOARES, Maria Lucia de Amorim; SILVA, Leandro Nunes da. Diário de trabalho: relatos de um inspetor distrital de ensino sorocabano em 1925. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 7., 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. (v. 1, p. 1-15).

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Tuiuti do Paraná | UTP
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e História:
Cultura Escolar e Prática Pedagógica
E-mail | ademir.santos@utp.br

Recebido 10 out. 2008

Aceito 26 jan. 2009



Uma distinção entre problemas aritméticos e algébricos

A distinction between arithmetic and algebra problems

Pedro Franco de Sá

Universidade do Estado do Pará | Universidade da Amazônia

John Andrew Fossa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apesar do volume considerável de pesquisas sobre resolução problemas, falta, na literatura, uma resposta que apresente uma maneira consistente de distinguir os problemas aritméticos dos problemas algébricos. Nesse sentido, objetivamos apresentar uma proposta de distinção entre os problemas aritméticos e os problemas algébricos, com base nas propriedades de igualdade. Além disso, buscamos analisar algumas consequências imediatas dessa proposta. Os resultados obtidos indicam que muitos problemas envolvendo operações com números naturais, fracionários e porcentagem que, normalmente, são aceitos como problemas aritméticos, na realidade, são algébricos. Essa interpretação errônea, quando levada para a Matemática escolar, muitas vezes, causa aos discentes dificuldades para resolver problemas.

Palavras-chave: Problemas algébricos. Problemas aritméticos. Ensino de matemática.

Abstract

Although there has been a considerable amount of research done on mathematics problems, the literature does not identify those factors that characterize arithmetic problems and distinguish them from algebra problems. The purpose of the present paper is to propose such a distinction, based on the properties of equality. Some immediate consequences of the proposal will also be analyzed. Our results indicate that many problems involving operations with the natural numbers, fractions and percent that are generally considered as arithmetic problems are in reality algebra problems. The misinterpretation of these problems frequently entails educational difficulties for students of elementary arithmetic.

Keywords: Algebra problems. Arithmetic problems. Teaching of mathematics.

Introdução

A pesquisa sobre os problemas verbais contém um volume considerável de trabalhos que procura determinar os fatores que tornam um problema mais ou menos difícil para os discentes de diferentes níveis de escolaridade e outros que visam entender as relações entre a aritmética e a álgebra, bem como a sua respectiva transição. Entre esses, podemos citar, a título de exemplo, Filloy e Rojano (1989) e Linchevski e Herscovics (1996). A importância e o estado inconclusivo desses estudos são destacados por Lins e Gimenez (1997, p. 113) da seguinte maneira: “O que precisamos fazer é entender de que modo álgebra e aritmética se ligam, o que elas têm de comum. Feito isso, teremos encontrado uma verdadeira raiz, o que nos permitirá repensar a educação aritmética e algébrica de forma única.” No presente trabalho, apresentaremos uma distinção entre os problemas aritméticos e algébricos que se baseia no uso de propriedades da igualdade.

Respostas anteriores

254

Antes de apresentar a nossa proposta, será interessante ver como problemas aritméticos e algébricos são concebidos tanto por autores de livros textos, quanto por pesquisadores da área de Educação Matemática. Para tanto, escolhemos um exemplo típico de cada uma das referidas categorias.

Na primeira categoria, apresentamos a conceituação feita na obra *Elementos de Aritmética*, um curso primário editado por F.T.D. Nela encontramos: “[...] nos problemas de aritmética, ordinariamente procuram-se certos números desconhecidos, por meio de outros conhecidos.” (ELEMENTOS, p. 14). Apesar da afirmação feita ser verdadeira, ela não serve para distinguir os problemas aritméticos dos algébricos, devido ao fato de que nos problemas ditos algébricos, também operamos com quantidades conhecidas para determinar uma quantidade desconhecida. Portanto, acreditamos que a descrição apresentada para os problemas aritméticos não é satisfatória.

Na segunda categoria, encontramos a seguinte caracterização de Puig e Cerdan (1988, p. 19): “[...] um problema será um problema aritmético sempre que os conceitos, conhecimentos ou recursos não estritamente aritméticos dos contextos que aparecem no enunciado não sejam decisivos na hora



de resolver o problema.” A nosso ver, essa caracterização dos problemas aritméticos também não é satisfatória, pois não apresenta critério(s) que permita(m) decidir de maneira operacional se um dado problema é ou não aritmético. Ainda mais, na falta de uma caracterização do que sejam conhecimentos e recursos aritméticos, tem uma circularidade na sua apresentação.

Visto que nossa proposta envolverá, de forma contundente, o conceito de igualdade, voltaremos a nossa atenção a seguir sobre alguns estudos importantes acerca do mencionado tema.

Estudos sobre a igualdade

No trabalho de Behr, Erlwanger e Nichols (1980), encontramos os resultados de um estudo feito com crianças de idade entre 6 e 12 anos, visando responder às seguintes perguntas:

Necessariamente, sentenças aditivas válidas escritas em formas diferentes são tidas como verdadeiras pelas crianças?

- As sentenças do tipo $2 + 4 = \square$ e $\square = 2 + 4$ são vistas como tendo o mesmo significado pelas crianças?
- Como as crianças vêem sentenças tais como $3 = 3$ e $3 = 5$?
- Como as crianças entendem sentenças tais como $2 + 3 = 3 + 2$?

255

As informações foram obtidas por meio de entrevista não estruturada e individual com as crianças.

Com relação às sentenças da forma $a + b = \square$, os resultados foram os seguintes:

- as crianças foram capazes de ler os símbolos e entender que eles indicam para ser efetuada uma adição;
- as respostas de perguntas sobre o significado do símbolo $=$ indicam que a maioria das crianças de 6 anos tem o entendimento sobre esse símbolo;
- os questionamentos sobre as parcelas da adição mostraram que as crianças entendem o que elas significam;



- as crianças de 6 e 7 anos aceitam que expressões como $2 + 3$ sejam significativas, mas sugerem que alguma operação tem que ser realizada;
- as crianças de 6 e 7 anos, geralmente, não pensam $2 + 4$ como sendo uma forma de representar o 6;
- a maioria das crianças é hábil em julgar a verdade ou a falsidade de sentenças como $2 + 3 = 5$ e $2 + 3 = 7$;
- as crianças percebem, de maneira igual, sentenças do tipo $a + b = \square$ como sendo um estímulo para colocar uma resposta no marcador de posição (\square), ou seja, as sentenças do tipo $a + b = \square$ são vistas como uma pergunta sobre de quanto vale $a + b$;
- geralmente, na ausência do símbolo $=$ e do marcador de posição, para as crianças, expressões como $2 + 4$ servem como estímulo para fazer alguma coisa.

Com relação às sentenças da forma $\square = a + b$, os resultados foram os seguintes:

256

- as crianças de 6 e 7 anos, geralmente, resistem a sentenças escritas na forma $\square = a + b$, dizendo que está escrito de trás para frente;
- geralmente, as crianças reagem a sentenças escritas da forma $\square = a + b$ e fazem a substituição por sentenças da forma $a + b = \square$ ou $\square + a = b$;
- quando as expressões da forma $\square = a + b$ são apresentadas oralmente, há tipos diferentes de reações: uma que aceita a expressão oralmente, mas não aceita por escrito; outra que aceita a expressão oralmente e por escrito; e outra que entende $\square = a$ como sendo $\square + a$.

Quanto às sentenças do tipo $a = a$ e $a = b$, as conclusões foram as seguintes:



- as crianças de 6 e 7 anos transformaram as expressões do tipo $a = a$ e $a = b$ em sentenças de adição ou subtração;
- às crianças com 6 e 7 anos, quando são apresentadas as expressões do tipo $3 = 5$, reagem modificando-as para $3 + 5 = 8$ ou $3 - 5 = 0$;
- quando as crianças de 6 e 7 anos são apresentadas às expressões do tipo $3 = 3$, elas as modificam para $0 + 3 = 3$, $3 + 3 = 6$ ou $3 - 3 = 0$;
- as crianças de 8 anos, quando enfrentaram expressões do tipo $3 = 3$, associaram com o “fim” de uma adição ou subtração e modificaram para $3 + 0 = 3$;
- as crianças de 12 anos, quando perguntadas sobre o significado de expressões do tipo $3 = 3$, associaram com expressões do tipo $7 - 4 = 3$.

Quanto às expressões envolvendo a igualdade e dois sinais de adição, as conclusões foram as seguintes:

- as crianças não vêem as sentenças do tipo $2 + 3 = 3 + 2$ como representando sentenças sobre relações numéricas;
- as crianças não vêem as sentenças envolvendo a igualdade e adições nos dois membros como indicação de igualdade entre dois conjuntos de quantidades;
- há indícios de que as crianças vêem as sentenças envolvendo a igualdade e adições nos dois membros como indicação “de algo para fazer”;
- para a maioria das crianças, a presença de um sinal de adição juntamente com dois numerais sugere que um outro número deve ser encontrado;
- para a maioria das crianças de 6 anos, uma expressão do tipo $2 + 3 = 3 + 2$ não está correta e quando escreve o que lhe parece mais correto substitui a expressão por $2 + 3 = 5$ e $3 + 2 = 5$;



- há casos em que crianças de 6 anos aceitam que a expressão $2 + 3 = 3 + 2$ como sendo o mesmo número, devido às parcelas serem as mesmas colocadas em ordem diferente, mas não aceitam que o mesmo seja válido para a expressão $4 + 1 = 2 + 3$.

Nas conclusões finais do trabalho de Behr, Erlwanger e Nichols (1980), são encontradas as seguintes afirmações:

- Existe uma forte tendência entre as crianças de aceitar o sinal da igualdade adequado numa sentença, quando o mesmo é precedido de um ou mais sinais de operações;
- As crianças não consideram o símbolo da igualdade como uma relação de comparação entre os dois membros de uma sentença, mas como um operador, isto é, como indicador de que é para se fazer alguma coisa;
- Há indícios de que as crianças não mudam sua forma de pensar a igualdade com o aumento da idade.

258

Em Kieran (1981), um outro estudo sobre a igualdade, encontramos os resultados de uma revisão bibliográfica sobre os significados de igualdade para estudantes da pré-escola, escola elementar e escola secundária (o nosso Ensino Fundamental e Médio). A referida revisão aponta para o fato de que os estudantes iniciam seus estudos vendo o sinal de igualdade como um operador, como proposto por Behr, Erlwanger e Nichols (1980). Mais tarde, no entanto, expandem sua visão sobre o mesmo e passam a vê-lo como um símbolo que representa uma relação entre valores que ocorrem na expressão.

A conclusão de Kieran (1981) é confirmada, empiricamente, por meio do trabalho de Sáenz-Ludlow e Walgamuth (1998).

Estudos sobre a dificuldade de resolver problemas aditivos

Problemas envolvendo adição e subtração são chamados problemas aditivos. Para facilitar a exposição, limitaremos a nossa discussão a esse tipo de problema. Poderemos, também, aproveitar da uma categorização do



referido tipo de problema proposta por Nesher, Greeno, e Riley (1982). Isso consiste nas seguintes três categorias básicas de problemas:

- **Combinação:** aqueles que envolvem relações estáticas entre quantidades, perguntando sobre o total ou sobre uma das parcelas.
- **Transformação:** aqueles que descrevem o crescimento ou decréscimo de um estado inicial, resultando num estado final.
- **Comparação:** aqueles que envolvem relações estáticas de comparação entre quantidades.

Segundo os autores, cada uma das categorias descritas pode ser subdividida. As possibilidades de subdivisão são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Tipos de problemas aditivos

Tipo de problema	Descrição geral	Exemplo
Combinação 1	Pergunta sobre o total.	Paulo tem 3 bolas. Antônio tem 5 bolas. Quantas bolas eles têm juntos?
Combinação 2	Pergunta sobre uma das partes.	Pedro e Marcus têm juntos 8 bolas. Pedro tem 3 bolas. Quantas bolas tem Marcus?
Transformação 1	Refere-se a crescimento e pergunta sobre o resultado final.	Anderson tinha 3 bolas. Em seguida, Sérgio lhe deu 5 bolas. Quantas bolas Anderson tem agora?
Transformação 2	Refere-se a decréscimo e pergunta sobre o resultado final.	Rafael tinha 8 bolas. Depois deu 5 bolas a Leandro. Quantas bolas Rafael tem agora?
Transformação 3	Refere-se a crescimento e pergunta sobre o valor do crescimento.	Lúis tinha 3 bolas. Mere lhe deu algumas bolas. Agora Lúis tem 8 bolas. Quantas bolas Mere deu para Lúis?
Transformação 4	Refere-se a decréscimo e pergunta sobre o valor do decréscimo.	Suelen tinha 8 brincos. Deu alguns para Isabel. Agora Suelen tem 3 brincos. Quantos brincos ela deu a Isabel?
Transformação 5	Refere-se a crescimento e pergunta sobre o estado inicial.	Lourival tinha algumas bolas. Talita lhe deu 5 bolas. Agora ele tem 8 bolas. Quantas bolas Talita deu a Lourival?



Quadro 1: Tipos de problemas aditivos

Tipo de problema	Descrição geral	Exemplo
Transformação 6	Refere-se a decrescimento e pergunta sobre o estado inicial.	Lourdes tinha alguns brincos. Deu 5 para Moêma. Agora Lourdes tem 3 brincos. Quantos brincos Lourdes tinha?
Comparação 1	Menciona o maior e o menor e pergunta quanto o maior tem a mais que o menor.	Renan tem 8 bolas. Bianca tem 5 bolas. Quantas bolas Renan tem a mais que Bianca?
Comparação 2	Menciona o maior e o menor e pergunta quanto o menor tem a menos que o maior.	Mere tem 8 brincos. Mara tem 5 brincos. Quantos brincos Mara tem a menos que Mere?
Comparação 3	Menciona o maior e pergunta sobre o comparado.	Claudiany tem 8 brincos. Jorilma tem 5 brincos a menos que Claudiany. Quantos brincos tem Jorilma?
Comparação 4	Menciona o menor e pergunta sobre o comparado.	Leilani tem 3 bonecas. Ursula tem 5 bonecas a mais que Leilani. Quantas bonecas Ursula tem a mais que Leilani?
Comparação 5	Menciona o maior e pergunta sobre o referente.	Iran tem 8 bolas. Tem 5 bolas a mais que Carlos. Quantas bolas tem Carlos?
Comparação 6	Menciona o menor e pergunta sobre o referente.	Tarsos tem 3 bolas. Ele tem 5 bolas a menos que Pedro. Quantas bolas Pedro tem?

Nesher, Greeno e Riley (1982) concluíram que os problemas do tipo combinação, mudança e comparação apresentam graus de dificuldade diferentes dentro de cada grupo e entre eles, da seguinte maneira:

- Dos problemas do tipo *combinação*, os que perguntam e sobre o total são mais fáceis em relação aos que perguntam sobre uma das partes;
- Dos problemas do tipo *transformação*, os em que é desconhecida a quantidade inicial e conhecidos o resultado e a mudança são mais difíceis que os demais do mesmo grupo;



- Dos problemas do tipo *comparação*, os em que o referente é desconhecido são mais difíceis que os demais do mesmo grupo.

Esses resultados concordam com os encontrados em Hiebert (1982), uma investigação sobre a influência da posição da incógnita em sentenças abertas envolvendo adição. Sua conclusão foi que a posição da incógnita tem significativa influência na dificuldade dos problemas.

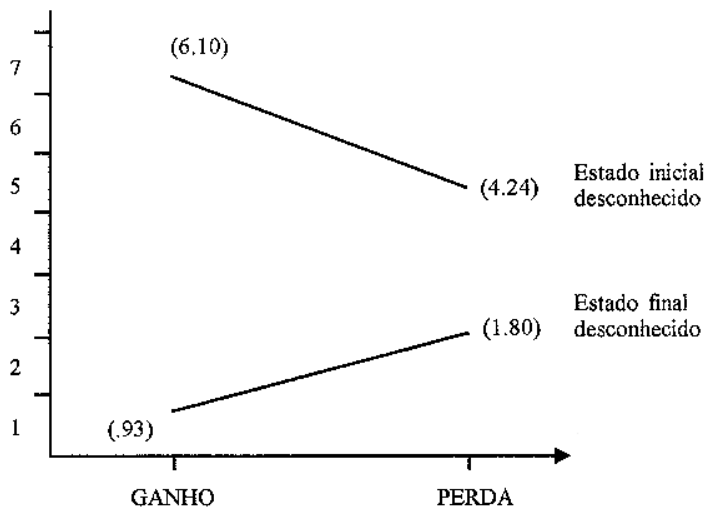
Rosenthal e Resnick (1974 apud FAYOL, 1996) descrevem uma pesquisa sobre problemas aditivos, do tipo transformação, envolvendo crianças da segunda série, atual 3º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi estudar o desempenho dos alunos nas questões em que a pergunta era ora sobre o estado inicial, ora sobre o estado final. Nesse trabalho, também foram incluídas duas outras variáveis: a ordem de sucessão cronológica dos fatos apresentados e a ação denotada pelo verbo. Os problemas foram classificados em **apresentação congruente**, quando é respeitada a ordem cronológica na apresentação dos fatos, e em **apresentação não-congruente**, quando a ordem cronológica de apresentação dos fatos não é respeitada. Os resultados obtidos permitiram as seguintes conclusões:

- Os problemas de estado inicial desconhecido são mais difíceis que os outros, tendo maior margem de erro e exigindo duração de resolução significativamente mais elevada.
- Os problemas de apresentação congruente provocam menos erros que os de apresentação não-congruente.
- Nos problemas que envolvem o verbo perder, a dificuldade é maior quando a questão é determinar o estado final. Já quando envolve o verbo ganhar, a dificuldade maior é quando a questão é determinar o estado inicial.

Esses resultados podem ser mais bem observados quando analisamos os Gráficos 1 e 2, de Rosenthal e Resnick (1974), citados por Fayol (1996), os quais reproduzimos a seguir:



Gráfico 1: Número médio de erro em função do tipo de problema e da ação expressa pelo verbo



262

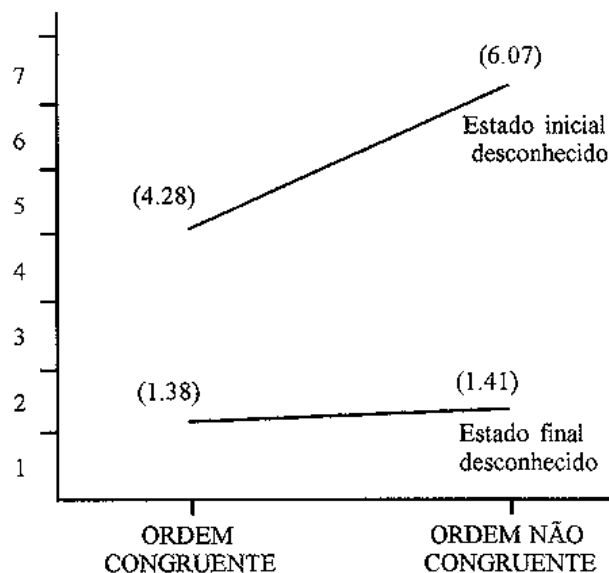
No Gráfico 1, os valores representam o número médio de erros em função do tipo de problema (estado inicial ou final desconhecido) e da ação expressa pelo verbo (ganho versus perda).

A leitura do Gráfico 1 permite concluir que:

- nas questões em que o verbo é ganhar, as que apresentam o maior número médio de erros são aquelas em que o estado inicial é desconhecido;
- nas questões em que o verbo é perder, as que apresentam o maior número médio de erros são aquelas em que o estado inicial é desconhecido.



Gráfico 2: Número médio de erro em função do tipo de problema e da ordem de apresentação dos fatos



263

No Gráfico 2, os valores representam o número médio de erros em função do tipo de problema (estado inicial ou final desconhecido) e da ordem de apresentação dos fatos (congruentes ou não com a ordem cronológica de chegada).

A leitura do Gráfico 2 permite concluir que:

- nas questões em que a ordem da apresentação dos fatos é congruente, as que apresentam o maior número médio de erros são aquelas em que o estado inicial é desconhecido;
- nas questões em que a ordem da apresentação dos fatos não é congruente, as que apresentam o maior número médio de erros são aquelas em que o estado inicial é desconhecido.

Esta primeira pesquisa mostra, portanto, que modificações fundamentais sobre a formulação lexical e/ou retórica dos enunciados ocasionam

diferenças significativas e relativamente complexas no nível dos desempenhos Fayol (1996).

Em pesquisas sobre os problemas do tipo Transformação, com duas transformações aditivas, realizadas por Fayol e Abdi e Fayol, Abdi e Gombert, segundo Fayol (1996), os pesquisadores estudaram os efeitos da posição da incógnita na sentença, da ordem de apresentação das informações e da localização da questão. Os problemas analisados foram assim identificados:

1. Posição da incógnita:

- S1: $a + b = ?$
- S2: $? + b = c$

2. Ordem de apresentação das informações:

- O1: informações em primeiro lugar;
- O2: informações em segundo lugar.

3. Localização da questão:

- Q1: questão no final do enunciado;
- Q2: questão no início do enunciado.

No Quadro 2 a seguir, constante de Fayol (1996, p. 146) temos exemplos das possíveis combinações dos itens acima descritos.

Essa pesquisa foi realizada envolvendo estudantes dos 1º, 3º e 5º anos do sistema francês de ensino, correspondentes aos mesmos anos do nosso Ensino Fundamental. A dificuldade numérica foi controlada e os problemas foram apresentados oralmente. As conclusões obtidas, após a análise dos resultados, entre outras, foram as seguintes:

- Os problemas de estado final desconhecido são, em todas as idades, facilmente resolvidos com ajuda de processos pertinentes e homogêneos, o mesmo não acontecendo com os problemas de estado inicial desconhecido.



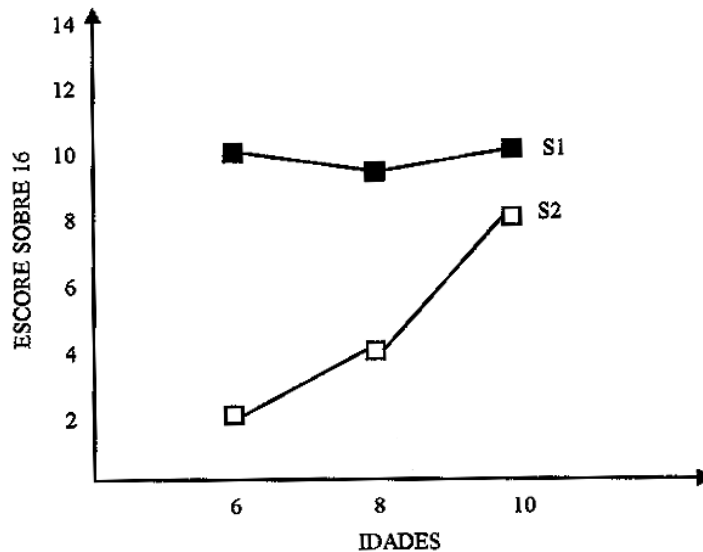
- A questão colocada como cabeçalho produz uma melhora sistemática dos resultados, em todas as idades e em todos os tipos de problemas.

Quadro 2: Combinação de itens x problema

Combinação	Problema
S1O1Q1	Paulo tinha 10 bombons. Sua mãe lhe deu 4 bombons. Sua irmã lhe deu 3 bombons. Com quantos bombons Paulo ficou?
S1O1Q2	Gostaria de saber quantos pratos há no momento sobre a mesa. Havia 2 pratos sobre a mesa. Mamãe colocou 3 pratos. João colocou 2 pratos sobre a mesa.
S1O2Q1	Esta manhã, 5 carros entraram na garagem. Ao meio-dia, 4 carros entraram na garagem. Ontem, já havia 6 carros na garagem. Não tendo saído nenhum carro desde ontem, quantos carros há na garagem?
S1O2Q2	Gostaria de saber quantas folhas Andréa tem na sua pasta agora. Ela colocou 3 folhas rosas e depois 5 folhas verdes. Ela já tinha 6 folhas brancas.
S2O1Q1	Agora, Marcus tem 10 balas. No recreio, ganhou 3 balas. Na saída, comprou 4 balas. Quantas balas ele tinha antes de chegar à escola?
S2O1Q2	Gostaria de saber quantas pessoas havia na corrida antes dos meninos e as meninas chegarem. Agora, tem 10 pessoas; chegaram 3 meninos, depois chegaram 4 meninas.
S2O2Q1	No Natal, a avó de Rafael lhe comprou 2 livros. No Ano Novo, seu pai lhe comprou 4 livros. Agora, Rafael tem 9 livros. Quantos livros Rafael possuía antes do Natal?
S2O2Q2	Gostaria de saber Quantas canetas Talita tinha antes de receber as vermelhas e as verdes. Ela recebeu 4 canetas vermelhas, depois recebeu 3 canetas verdes. Agora, tem 10 canetas.

Esses resultados podem ser mais bem vistos quando se analisa o Gráfico 3, abaixo, que, segundo Fayol (1996), foi apresentado por Fayol e Abdi e Fayol, Abdi e Gombert e refere-se aos resultados da comparação entre o desempenho em relação à idade e à pergunta (se sobre o estado inicial ou sobre o estado final) em 16 questões apresentadas a estudantes.

Gráfico 3: Escore de acerto em relação à idade e estrutura dos problemas



266

A leitura do gráfico 3 permite concluir que:

- para as crianças de 6 anos, as questões com estado final desconhecido foram muito mais fáceis que as de estado inicial desconhecido;
- para as crianças de 8 anos, há uma melhora pequena no desempenho com questões envolvendo o estado inicial desconhecido e uma pequena queda do desempenho nas questões envolvendo o estado final desconhecido;
- para as crianças de 10 anos, há uma melhora grande no desempenho com questões envolvendo o estado inicial desconhecido e uma pequena melhora do desempenho nas questões envolvendo o estado final desconhecido;



- para todas as idades analisadas, os problemas com estado inicial desconhecido foram sempre mais difíceis que os de estado final desconhecido.

Proposta de distinção entre problemas aritméticos e problemas algébricos

Após analisarmos os problemas envolvendo as 4 operações com números naturais e fracionários, percebemos que os problemas envolvendo uma operação estão divididos em dois grupos distintos que passaremos a caracterizar agora.

1º Grupo – Os problemas em que a pergunta/incógnita está isolada num dos membros da igualdade após sua modelação (tradução dos dados para linguagem simbólica). Nesses problemas, normalmente, a igualdade é utilizada para indicar o resultado da operação realizada, ou seja, a igualdade é usada para **representar transformações ou resultados**.

Vejamos alguns exemplos:

- a) Tinha R\$50,00 e ganhei R\$20,00 num sorteio. Com quanto fiquei? (Nesse problema, a modelação é $50 + 20 = ?$).
- b) Um vendedor, possuindo 150 metros de fio de telefone, fez uma venda de 80 metros. Quantos metros de fio restaram ao vendedor após a venda? (Nesse caso, a modelação do problema é $150 - 80 = ?$).
- c) Um cinema possui 15 fileiras com 18 cadeiras cada. Não sendo permitido que se assista a filme em pé, qual é o número máximo de pessoas que podem assistir a um filme por sessão nesse cinema? (Nesse caso, a modelação é $15 \times 18 = ?$).
- d) Tenho 1200 bombons para distribuir igualmente em cinco caixas. Quantos bombons devo colocar em cada caixa? (Nesse problema, a modelação é $1200 \div 5 = ?$).

Generalizando, podemos afirmar que, para um problema do 1º grupo, está associada uma das seguintes expressões, abaixo:

- $c + b = ?$
- $c - b = ?$
- $c \times b = ?$
- $c \div b = ?$

Nesses problemas, a operação é escolhida diretamente a partir de sua conotação semântica, ou seja, da transformação ocorrida com os dados, que está indicada pelo enunciado do problema.

2º Grupo – Os problemas em que a pergunta/incógnita não está isolada num dois membros da igualdade após sua modelagem. Nesses problemas, a igualdade é utilizada para indicar a relação de equilíbrio exigida entre os dados, ou seja, a igualdade é utilizada para indicar **equilíbrio**.

Vejam alguns exemplos:

268

- a) Meu pai tinha certa quantia no seu cofre. Depois de guardar a quantia de R\$25,00, passou a ter R\$78,00. Quanto papai tinha no início? ($? + 25 = 78$).
- b) Fui ao comércio com uma certa quantia. Após gastar R\$156,00, verifiquei que ainda me restavam R\$95,00. Com quanto cheguei ao comércio? ($? - 156 = 95$).
- c) Um comerciante possuía 2000m de arame. Após vender alguns metros, verificou que ainda tinha 1890m de arame. Quantos metros de arame o comerciante vendeu? ($2000 - ? = 1890$).
- d) O triplo de uma certa quantidade é 120. Qual é a quantidade? ($3 \times ? = 120$).
- e) Distribuí 28 brinquedos entre algumas crianças. Cada criança recebeu 4 brinquedos. Quantas crianças participaram da distribuição? ($28 \div ? = 4$).



- f) Uma certa quantidade de brinquedos foi distribuída igualmente entre 9 crianças. Cada criança recebeu 5 brinquedos. Qual a quantidade de brinquedos que foi distribuída? ($? \div 9 = 5$).

Para um problema do 2º tipo, está associada uma das seguintes expressões, abaixo:

- $? + a = b$
- $? - a = b$
- $a - ? = b$
- $a \times ? = b$
- $a \div ? = b$
- $? \div a = b$

Nesse tipo de problema, ao contrário do que acontece com os de 1º tipo, a escolha da operação é feita com base na propriedade da operação inversa. Estudos como o de Nesher, Greeno, e Riley (1982) mostram que os problemas aditivos do 2º tipo são mais difíceis para os alunos. O motivo dessa dificuldade pode estar no fato de que esses problemas são apresentados, normalmente, após o ensino de cada uma das operações fundamentais e que essas são apresentadas com grande apelo ao seu significado semântico, não destacando as relações entre as operações.

Desse modo, podemos afirmar que, na resolução dos problemas do 1º tipo, as propriedades aditivas e multiplicativas da igualdade não são usadas, enquanto que nos problemas do 2º tipo essas propriedades são utilizadas.

Como o uso da operação inversa, para manter a validade da igualdade, é a essência do método de resolver equações e uma das características da álgebra é a resolução de equações. Propusemos as seguintes definições.

Problema Aritmético é aquele problema que, em sua resolução operacional, não são usadas de maneira implícita ou explícita as propriedades aditivas ou multiplicativas da igualdade.

Exemplo: Um cinema tem 25 fileiras de 18 cadeiras cada. Não sendo permitido assistir a filme em pé, quantas pessoas são necessárias para lotar o cinema três vezes?

Os problemas aritméticos podem ser divididos em: **simples** e **combinados**.

Problema aritmético simples é aquele que só envolve uma operação na sua resolução.

Exemplo: Uma caneta custa R\$ 2,00. Quanto custa 7 dessas canetas?

Problema aritmético combinado é aquele que envolve duas ou mais operações ou a repetição de uma mesma operação na sua resolução.

Exemplo: Uma pessoa foi à feira com R\$ 50,00. Comprou R\$ 5,00 de frutas e R\$ 13,00 de verduras. Quanto lhe sobrou do dinheiro?

Problema algébrico é aquele em que, na sua resolução operacional, são usadas de maneira explícita ou implícita as propriedades aditivas ou multiplicativas da igualdade.

Exemplo: Um número somado com seu dobro é 36. Qual é o número?

Os problemas algébricos podem ser dos seguintes tipos: **Imediato simples**, **Imediato combinado** e **Estruturado**.

Problema algébrico imediato simples é aquele em que, na sua resolução operacional, é usada, apenas, uma operação sem o uso explícito de uma variável ou incógnita.

Exemplo: Uma dúzia de canetas custa R\$ 36,00. Quanto custa uma dessas canetas?

Problema algébrico imediato combinado é aquele em que, na sua resolução operacional, é efetuada mais de uma operação sem o uso explícito de incógnita ou quando pode ser decomposto em problemas aritméticos simples e problemas algébricos imediatos.

Exemplo: Uma dúzia de canetas custa R\$ 36,00. Quanto custa sete dessas canetas.



Esse problema pode ser decomposto nos seguintes dois problemas:
1º) Uma dúzia de canetas custa R\$ 36,00. Quanto custa uma dessas canetas?
2º) Uma caneta custa R\$ 3,00. Quanto custa sete canetas? Que são, respectivamente, algébrico imediato simples e aritmético simples.

Problema algébrico estruturado é aquele em que, na sua resolução operacional, é necessário o uso de variáveis ou incógnitas, para que fique explícita cada etapa da resolução.

Exemplo: Reparti a quantia de R\$ 210,00 entre três pessoas de tal modo que o segundo receba R\$ 50,00 a mais que primeiro e que o terceiro receba R\$ 80,00 a mais que o segundo.

Dos exemplos apresentados nas definições ora mencionadas, podemos concluir que os problemas com as quatro operações podem ser tanto problemas aritméticos quanto problemas algébricos.

Quanto à modelação dos problemas aritméticos e algébricos, podemos afirmar que:

- a modelação de um problema aritmético sempre resulta numa expressão em que o valor desconhecido fica isolado no segundo membro da igualdade;
- a modelação de um problema algébrico sempre resulta numa expressão em que o valor desconhecido não fica isolado.

Levando essas idéias para ambientes mais gerais como um anel $(A; *, \#)$, temos que uma expressão do tipo $(a * b) \# d$ com $a, b, d \in A$ corresponde à expressão de uma questão aritmética e $(a * x) \# b = d$ com $a, b, d, x \in A$ e x desconhecido, corresponde a uma expressão de um problema algébrico.

Os problemas envolvendo as operações fundamentais da aritmética podem ser visualizados através do Diagrama 1:

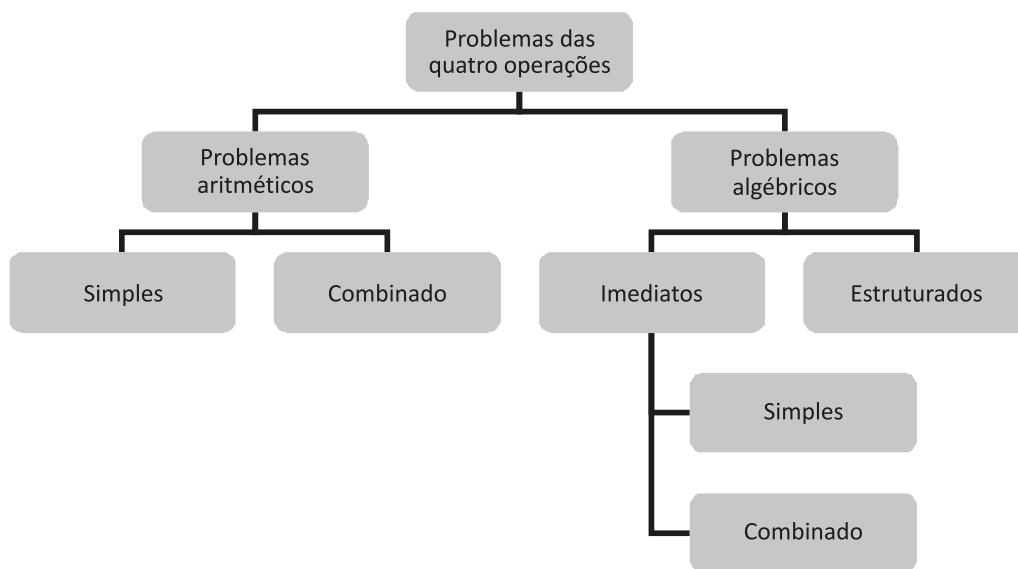


Diagrama 1

272

Conseqüências da distinção entre problema aritmético e problema algébrico

As definições apresentadas no item anterior geram, por sua vez, algumas conseqüências para o entendimento dos problemas, com implicações diretas no planejamento de atividades por parte do professor que ensina matemática. Entre as conseqüências mais interessantes:

1º) *É possível explicar a diferença de dificuldade entre os problemas aditivos de mesmo tipo*

Aplicando as definições de problemas aritmético e algébrico aos 14 tipos de problemas aditivos propostos por Nesher, Greeno e Riley (1982), temos o resultado apresentado no quadro abaixo.



Quadro 3: Relação entre os problemas aditivos e os problemas aritméticos e algébricos

Categoria do problema	Partes componentes do problema			Tipo de problema
	Parte	Parte	Todo	
Combinação				
Combinação 1	Conhecida	Conhecida	Desconhecido	Aritmético
Combinação 2	Conhecida	Desconhecido	Conhecida	Algébrico
Transformação	Estado inicial	Transformação	Estado final	
Transformação 1	Conhecido	Conhecida	Desconhecido	Aritmético
Transformação 2	Conhecido	Conhecida	Desconhecido	Aritmético
Transformação 3	Conhecido	Desconhecida	Conhecido	Algébrico
Transformação 4	Conhecido	Desconhecida	Conhecido	Algébrico
Transformação 5	Desconhecido	Conhecida	Conhecido	Algébrico
Transformação 6	Desconhecido	Conhecida	Conhecido	Algébrico
Comparação	Referência	Comparado	Diferença	
Comparação 1	Conhecido	Conhecido	Desconhecido	Aritmético
Comparação 2	Conhecido	Conhecido	Desconhecido	Aritmético
Comparação 3	Conhecido	Desconhecido	Conhecido	Algébrico
Comparação 4	Conhecido	Desconhecido	Conhecido	Algébrico
Comparação 5	Desconhecido	Conhecido	Conhecido	Algébrico
Comparação 6	Desconhecido	Conhecido	Conhecido	Algébrico

A análise do quadro 3 permite-nos concluir que na categoria dos problemas do tipo:

1. combinação 1, os aritméticos são mais fáceis devido serem aritméticos;



2. combinação 2, são mais difíceis que os do tipo combinação 1 devido serem algébricos ;
3. transformação 1 e 2, são mais fáceis devido serem aritméticos;
4. transformação 3 ,4, 5 e 6 são mais difíceis que os problemas de transformação 1 e 2 devido serem algébricos;
5. comparação 1 e 2, são mais fáceis devido serem aritméticos;
6. comparação 3, 4, 5 e 6 são mais difíceis que os problemas do tipo comparação 1 e 2 devido serem algébricos.

2º) *Muitos problemas que são apresentados aos alunos das séries iniciais como problemas aritméticos não são aritméticos, e sim problemas algébricos imediatos.*

3º) *Os problemas envolvendo a operação de subtração de números naturais que são denominados de problemas de complemento e comparação na realidade são problemas algébricos imediatos, cujas soluções são feitas por meio do cálculo da subtração de dois valores.*

274

4º) *Muitos dos problemas envolvendo operações com frações que são apresentados aos alunos das séries iniciais como problemas aritméticos não são aritméticos, e sim problemas algébricos imediatos.*

5º) *Os problemas envolvendo frações podem ser vistos em dois grupos: o dos aritméticos e o dos algébrico, os quais temos:*

Os *Aritméticos*: problemas envolvendo operações com frações em que se conhece o todo;

Exemplo: Uma pessoa ganha R\$1.200,00 por mês e gasta um terço de seu salário com aluguel, quanto lhe sobra para as demais despesas?

A modelação do problema exemplificado é $1200 - \frac{1}{3} \cdot 1200 = ?$, que é a modelação de um problema aritmético.

Os *Algébricos*: problemas em que se deseja conhecer o todo para solucionar a questão posta.



Exemplo: Uma pessoa gasta R\$ 400,00 por mês com aluguel e esse valor corresponde a um terço de seu salário, quanto essa pessoa ganha?

A modelação do problema exemplificado é $\frac{1}{3} \cdot ? = 400$, que é a modelação de um problema algébrico.

6º) *Os problemas envolvendo o conceito de porcentagem podem ser agrupados em problemas aritméticos e algébricos.*

Os *Aritméticos*: problemas envolvendo porcentagem em que se conhece o todo, a taxa e se deseja conhecer o valor da porcentagem.

Exemplo: Um vendedor ganha 2% de comissão sobre as vendas que realiza. Hoje, ele vendeu um total de R\$ 1.500,00. Quanto o vendedor ganhou de comissão hoje?

Esse problema é aritmético, pois sua modelação resulta na seguinte expressão $\frac{2}{100} \cdot 1500 = ?$, que corresponde a um problema aritmético.

Os *Algébricos*: os problemas envolvendo porcentagem em que se conhece a taxa, o valor da porcentagem e se deseja conhecer o todo.

Exemplo: Um vendedor ganha 2% de comissão sobre as vendas que realiza. Hoje, ele recebeu um total de R\$ 30,00. Qual foi o total da venda realizada pelo vendedor hoje?

Esse problema é algébrico, pois sua modelação resulta na seguinte expressão $\frac{2}{100} \cdot ? = 30$, correspondente a um problema algébrico.

7º) *Os problemas de cálculo de razão em duas grandezas são aritméticos.* Pois esse tipo de problema tem sua modelação da forma $\frac{a}{b} \cdot c = ?$ que é uma expressão de um problema aritmético.

8º) *Os problemas envolvendo proporção são algébricos.* Pois esse tipo tem sua modelação de uma das seguintes expressões:

$$\rightarrow ?/b = c/d ;$$

$$\rightarrow a/? = c/d;$$

$$\rightarrow a/b = c/d ;$$

$$\rightarrow a/b = c/c ;$$

que são expressões de problemas algébricos.

Considerações finais

O desenvolvimento da habilidade de resolver problemas verbais envolvendo operações com números naturais, números fracionários e porcentagens tem sido uma das tarefas mais difíceis da escola de ensino fundamental.

Como foi visto, por meio da proposta de distinção entre problemas aritméticos e algébricos aqui apresentada, muitos dos problemas que são normalmente considerados como problemas aritméticos são, na realidade, problemas algébricos imediatos. Essa constatação pode deixar a impressão de que é preciso deixar de propor os problemas algébricos envolvendo as operações fundamentais com os números naturais nas séries iniciais da educação básica, o que não é verdade.

276

O que se faz necessário, por parte dos docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, é um maior cuidado no momento de propor problemas envolvendo as referidas operações a fim de evitar que os problemas algébricos sejam apresentados aos discentes, sem que eles já possuam as ferramentas cognitivas necessárias para permitir que a resolução de tais problemas seja possível de maneira mais significativa.

Acreditamos, ainda, que há necessidade de um maior número de estudos acerca de como desenvolver a habilidade de resolver os problemas algébricos imediatos desde os anos iniciais.



Referências

BEHR, M.; ERLWANGER, S; NICHOLS, E. How children view the equals sign. **Mathematics Teaching**, [s.l.], n. 92, p. 13-15, 1980.

ELEMENTOS de aritmética. São Paulo: F.T.D. Sem data.

FAYOL, M. **A criança e o número**. Tradução de Rosana Severino de Leoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILLOY, E.; ROJANO, T. Solving equations: the transition from arithmetic to algebra. **For the Learning of Mathematics**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 19-25, 1989.

HIEBERT, J. The position of the unknown set and children's solutions of verbal arithmetic problems. **Journal for Research in Mathematics Education**, [s.l.], v. 13, n. 5, p. 341-349, 1982.

KIERAN, C. concepts associated with the equality symbol. **Educational Studies in Mathematics**, [s.l.], n. 12, p. 317-326, 1981.

LINCHEVSKI, L.; HERSCOVICS, N. Crossing the cognitive gap between arithmetic and algebra: operation on the unknown in context of equations. **Educational Studies in Mathematics**, [s.l.], n. 30, p. 39-65, 1996.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.

NESHER, P.; GREENO, J.G.; RILEY, M.S. The Development of semantic categories for addition and subtraction. **Educational Studies in Mathematics**. [s.l.], n. 13, p. 373-394, 1982.

PUIG, L.; CERDAN, F. **Problemas aritméticos escolares**. Madrid: Síntesis, 1988.

SÁENZ-LUDLOW, A.; WALGAMUTH, C. Third Graders' Interpretations of Equality and the Equal Symbol. **Educational Studies in Mathematics**, [s.l.], v. 35, p. 153-187, 1998.



Prof. Dr. Pedro Franco de Sá
Universidade do Estado do Pará | UEPA
Universidade da Amazônia | UNAMA
Coordenador do Grupo de Pesquisa
Cognição e Educação Matemática da UEPA
Coordenador do Grupo de Pesquisa em
Ensino de Matemática da UNAMA
E-mail | psa@digi.com.br

Prof. Dr. John Andrew Fossa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Coordenador do Grupo de Pesquisa Matemática e Cultura
E-mail | jfossa@oi.com.br

Recebido 5 out. 2008

Aceito 29 dez. 2008



Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador

**University degree education policy: night shift education
as a strategy for access to the worker student**

Mariluce Bittar

Universidade Católica Dom Bosco

Carina Elisabeth Maciel de Almeida

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Este trabalho faz parte do Projeto Interinstitucional de Pesquisa intitulado "Ensino Noturno: acesso e democratização da educação superior", desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). Seu objetivo consiste em analisar as características do ensino superior noturno, concebido pelas políticas educacionais como estratégia de acesso do estudante-trabalhador à educação superior. As análises fundamentam-se em documentos oficiais das políticas educacionais (Planos Plurianuais dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva) e em dados dos Censos da Educação Superior do INEP/MEC, estabelecendo comparativos entre o Brasil e os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino noturno. Acesso e permanência.

Abstract

This work is part of the Inter Research Project entitled "Night Shift Education: access and democratization of university education", developed with financial support of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and the Foundation for Support to Development of Education, Science and Technology of the State of Mato Grosso do Sul (FUNDECT). Its goal is to analyze the characteristics of university night shift education, designed by educational policies as a strategy for the student-worker access to university education. The analysis is based on official documents of educational policies (Multi Government Plans of Fernando Henrique Cardoso and Luiz Inácio Lula da Silva) and on data from the Census of Higher Education INEP/MEC, establishing comparisons between Brazil, as a country, and the states of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul.

Keywords: Educational policy. education night. Access and keeping.

279

Introdução

Este trabalho é parte do Projeto Interinstitucional de Pesquisa intitulado “Ensino Noturno: acesso e democratização da educação superior”, desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). O Projeto é integrado por pesquisadores de várias Instituições de Educação Superior (IES) localizadas em diferentes estados do país, sobretudo na Região Centro-Oeste. Esses pesquisadores, por sua vez, estão vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPES)¹, ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)² e à Rede UNIVERSITAS/Br³.

O artigo tem por objetivo analisar o ensino superior noturno, concebido pelas políticas educacionais como estratégia de acesso do estudante-trabalhador a esse nível de ensino. Em outras palavras, significa investigar, com base em fontes documentais e estatísticas, a expansão do ensino noturno no Brasil, quais cursos são oferecidos nesse turno, em que tipo de IES (pública ou privada), bem como sua oferta nas capitais e no interior. Os dados analisados, dos Censos da Educação Superior disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴ procuram estabelecer comparativos entre o Brasil, a Região Centro-Oeste e os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; esses dois estados são privilegiados neste estudo, pois se constituem foco do Projeto de Pesquisa mencionado e representam parte da realidade do ensino superior noturno no Brasil.

Enfatiza-se, pois, que este estudo, de natureza qualitativa, procura relacionar duas categorias de análise: os cursos superiores noturnos e o estudante-trabalhador, tendo em vista que ambas aparecem vinculadas nos documentos legais, especialmente a partir dos anos 1990. Com efeito, é a partir dessa década que as políticas de caráter neoliberal são implementadas com maior ênfase nos países da América Latina, fato não isolado do restante do mundo que passa pelos efeitos da crise de Bem-Estar Social (países europeus, por exemplo) e o encolhimento das funções do Estado. De acordo com Perry Anderson (1995), o neoliberalismo constituiu-se numa “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Anderson afirma ainda que o texto “de origem” do neoliberalismo é de autoria



de Friedrich Hayek e se intitula “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944. A obra constitui-se em um “ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (1995, s.p.)

As idéias de Hayek e seus seguidores conquistaram mais espaço diante das crises do modelo econômico do pós-guerra, “[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.” (ANDERSON, 1995). Continua o autor, afirmando que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. [ANDERSON, 1995].

Na sociedade brasileira, bem como nos países da América Latina, em geral, o neoliberalismo aprofundou as desigualdades estruturais existentes, tanto do ponto de vista econômico, quanto social, cultural e educacional. A desobrigação do Estado com as políticas sociais, ou seja, com a garantia de serviços essenciais básicos, como saúde, educação, trabalho, entre outros, deu margem para que a iniciativa privada ocupasse espaços cada vez mais amplos na vida das pessoas; esses serviços passaram a ser oferecidos por empresas capitalistas preocupadas em comercializar seus produtos num mercado competitivo que prima em satisfazer as necessidades e interesses individuais.

No contexto da educação superior podem-se identificar os sintomas do neoliberalismo na expansão acelerada do ensino privado; na heterogeneidade e diversificação das Instituições de Educação Superior; na oferta e ampliação do ensino a distância, entre tantas outras características.

De acordo com Pires e Reis, as reformas neoliberais impostas nas últimas décadas e, em particular, as reformas educacionais demonstram que a



[...] educação e a educação superior ocupam um papel estratégico no projeto neoliberal. De um lado, de preparação para o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, inclusive a escolar, com função ideológica, de transmitir as idéias liberais. Assim o processo educativo incorpora as idéias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a busca da qualidade etc. (PIRES; REIS, 1999, p. 37).

Nesse contexto – da ideologia neoliberal e das reformas educacionais – se explicitam novas questões para a educação superior brasileira, como o ensino superior noturno que, a partir da década de 1990, começa a aparecer com certa insistência nas políticas governamentais e nas legislações educacionais, como uma das formas de ampliar o acesso das camadas populares a esse nível de ensino.

No entanto, a análise da expansão do ensino superior noturno e do estudante-trabalhador deve tomar como ponto de partida histórico os anos 1960, pois, até essa época, o acesso à educação superior limitava-se às camadas mais favorecidas do ponto de vista econômico. A oferta de vagas e cursos ocorria fundamentalmente pela iniciativa pública e por algumas instituições de caráter confessional, como as Pontifícias Universidades Católicas.

Nos anos 1970 em diante, iniciou-se um intenso processo de expansão e privatização da educação superior. Um dos efeitos da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de novembro de 1968), pautada na busca da “eficiência e modernização da universidade”, foi justamente uma espécie de massificação do ensino, que passou a atender uma demanda cada vez mais crescente de jovens das classes médias e classes trabalhadoras assalariadas. *Pari passu* expandiram-se as instituições privadas de perfil empresarial/comercial, cujo objetivo consiste em atender a essa demanda ansiosa em obter um diploma em nível superior, para inserir-se no mercado de trabalho. No entanto, a preocupação imediata dessas IES limita-se ao oferecimento do ensino de graduação, deixando para segundo plano os investimentos em pesquisa, pós-graduação, capacitação de professores, laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Nessa conjuntura, as IES encontram ambiente propício para criação e expansão dos cursos noturnos, próprios para abrigarem a demanda de jovens



oriundos do ensino médio, especialmente de escolas públicas, que não conseguem passar nos processos seletivos das universidades públicas e que, na maioria das vezes, já pertencem ao mundo do trabalho. Os dados dos Censos da Educação Superior do INEP ilustram essa realidade: em 1960 registravam-se 222.218 matrículas na educação superior no Brasil; desse total, em torno de 60% vinculavam-se ao setor público enquanto 40% ao setor privado. Em 2004 observa-se um quadro totalmente diferente, pois 71,7% das matrículas atuais concentram-se no setor privado e, apenas, 28,7% no setor público. (SAMPAIO, 2005; INEP, 1999 a 2005).

Com relação ao ensino noturno, os dados também registram uma expansão crescente: em 1999, do total de matrículas, no Brasil, 55,7% vinculavam-se a esse turno, ao passo que 44,3% freqüentavam o período diurno. Em 2005, a tendência da hegemonia do ensino noturno acentua-se ainda mais, pois dos 4.453.156 alunos matriculados no ensino superior, no Brasil, 60,1% concentravam-se no período noturno; e, apenas, 39,9%, no período diurno. (INEP, 2006)

Esses indicadores demonstram o surgimento de uma nova questão a ser pesquisada no âmbito da educação superior, ou seja, o ensino superior noturno, como um dos efeitos das políticas neoliberais, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), períodos privilegiados neste estudo. Isto é, entende-se que a ênfase na expansão de cursos, vagas e matrículas em cursos noturnos é uma das conseqüências oriundas das mudanças e/ou exigências, impostas pelas políticas neoliberais, que desobrigam o Estado de garantir serviços essenciais básicos à população, entre eles, o acesso à escolarização de nível superior, pública e gratuita.

O discurso do acesso ao ensino noturno nas políticas educacionais

A preocupação em ampliar o acesso à educação superior começou a adquirir maior ênfase na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo promover o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Com relação ao acesso e à oferta de cursos no período noturno, o artigo 208 explicita: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante **a garantia** de [...] **acesso**

aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística [...]; **oferta de ensino noturno** regular [...].” (BRASIL, 1988, p. 120, grifos nossos).

Percebe-se que a Constituição Federal, por ser mais genérica, não especifica de que forma deve ocorrer essa “garantia de acesso” e nem a “oferta de ensino noturno regular”; também não há menção a programas de permanência dos estudantes nos variados níveis de ensino, fato que se repetirá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9.394/96). Esta, por sua vez, menciona, em seu artigo 4º que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a **garantia de acesso** aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística [...]; **oferta de ensino noturno** regular [...]; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, **garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola**. (LDB, 1996, p. 8, grifos nossos).

Na LDB, portanto, pode-se vislumbrar a preocupação do legislador com as “condições de acesso e permanência na escola”; no entanto, as políticas educacionais, formuladas no âmbito dos governos neoliberais, continuam enfatizando a necessidade de ampliação do acesso do estudante a todos os níveis de ensino, sem mencionarem as condições para a sua permanência e conclusão dos cursos em que estão matriculados. Em outras palavras, significa afirmar que essas políticas estimularam e apoiaram a expansão desenfreada da educação superior privada, apoiada pelo Estado, respaldando-se na idéia de que o mercado regularia a oferta e a procura desse nível de ensino.

Essa ausência relativa a programas de permanência reflete-se também no Plano Nacional de Educação (2001), que menciona a necessidade de expansão de vagas na educação superior, com ênfase no setor público:

Deve-se assegurar [...], portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. [...] Ressalte-se a importância **da expansão de vagas no período noturno**, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para esse fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que **assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade** a que **têm direito nas**



mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. (BRASIL, 2001, p. 97, grifos nossos).

Nota-se que, no Plano Nacional de Educação, aparece explicitamente a expressão “aluno-trabalhador”, com a preocupação de que a educação a ele oferecida tenha a mesma qualidade daquela ministrada aos estudantes do turno diurno, reforçando, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nessa mesma linha de análise, é importante investigar como os Planos Plurianuais⁵ (PPA) dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva⁶ incorporaram a categoria “acesso à educação superior” e se explicitam ou indicam a necessidade de programas de permanência do estudante matriculados nos cursos de graduação.

O primeiro PPA do governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-1999), intitulado “Brasil em Ação” destaca como premissa básica, a “[...] consolidação da estabilização da economia e a inovação do planejamento governamental, privilegiando parcerias: União, Estados, Municípios e setor privado.” (BRASIL, 2007a). Tendo como estratégia de ação a “[...] construção de um Estado moderno e eficiente [...]”, o PPA baseia suas ações no sentido de atingir o “[...] **aumento da eficiência do gasto público**, com ênfase na **redução de desperdícios** e no aumento da qualidade e da produtividade dos serviços [...]”. Menciona também a “[...] reformulação e **fortalecimento da ação reguladora do Estado.**” (BRASIL, 2007a). A “[...] melhoria educacional, com ênfase na educação básica, aparece em duas estratégias denominadas “Redução dos Desequilíbrios Espaciais e Sociais” e “Inserção Competitiva e Modernização Produtiva.” Por sua vez, a educação superior consta apenas na descrição das ações e dos projetos do PPA: “As ações no ensino superior visam **fortalecer as instituições públicas**, objetivando a consolidação da capacidade científica e tecnológica e a formação de recursos humanos, para torná-las elemento essencial na modernização da sociedade e no desenvolvimento sócio-econômico.” (BRASIL, 2007a).

Com relação à qualidade e a equidade, o Plano afirma que:

Tais objetivos serão atingidos mediante gestão eficiente e eficaz dos recursos, o exercício da autonomia plena das instituições públicas, a utilização de mecanismos de **aferição da qualidade do ensino**, o estímulo à criatividade e inovação do ensino, da pesquisa e da extensão, a **maior equidade no acesso**, o fortalecimento da



pós-graduação e da excelência acadêmica, bem como a **diferenciação dos modelos institucionais** no sistema de ensino superior de um modo geral. No tocante ao conjunto das instituições privadas, deverão ser implantados procedimentos de avaliação com vistas ao recredenciamento periódico, como requisito para a **elevação da qualidade e eficiência**. Será fortalecido o Programa de Crédito Educativo mediante novo sistema de financiamento que conduza à ampliação do atendimento. (BRASIL, 2007a, grifos nossos).

Por sua vez, o segundo PPA do governo de Fernando Henrique Cardoso, denominado “**Avança Brasil**” para o período de 2000 a 2003, assume como premissa básica,

[...] a necessidade de criar um ambiente macroeconômico favorável ao crescimento sustentado. [...] A expectativa do governo é viabilizar um horizonte mais rico em informações, para a tomada de decisões, e **promover parcerias entre o setor público e a iniciativa privada no interesse do País**. (BRASIL, 2007c, grifos nossos).

286 Novamente a ênfase aloca-se na educação básica; destaca-se a **democratização do ensino** nos países mais avançados, como fator de desenvolvimento e prioriza-se o investimento no ensino fundamental, colocando-se como meta principal a sua conclusão.

Quanto à educação superior, encontra-se inserida no “Programa de Desenvolvimento do Ensino de Graduação”, indicando que “[...] o crescimento do número de estudantes, de 1,4 milhão, em 1981, para 2,9 milhões, em 1999, é ainda insuficiente mediante a demanda” (BRASIL, 2007c). Reconhece-se, portanto, que a expansão de matrículas se deu no setor privado e a qualidade de ensino deveria ser melhorada. As medidas propostas para sanar o problema é a avaliação, por meio do Exame Nacional de Cursos, bem como **a ampliação de vagas**, via Financiamento Estudantil (FIES).

A intenção é contribuir para que, até 2010, pelo menos uma pessoa em cada três, na faixa de 18 a 24 anos, esteja matriculada no ensino superior. Para tanto, é preciso capacitar docentes, conceder crédito educativo a alunos carentes **e criar novas modalidades de ensino, como é o caso da educação à distância**. (BRASIL, 2007c, grifos nossos).



O Plano Plurianual do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, denominado “Gestão Pública para um Brasil de Todos” (2004 a 2007), evidencia como uma das “Estratégias de Longo Prazo”, a “[...] **inclusão social** e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego.” No tema “Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais”, aparece explicitamente a preocupação em “Ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o **acesso universal à educação** e ao patrimônio cultural do país.” (BRASIL, 2004, grifos nossos). Os Programas do PPA que se relacionam com a educação superior são:

- “Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária” que enfatiza a necessidade de:

Ampliar a oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior, com melhoria da qualidade, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, **visando democratizar o acesso às oportunidades de escolarização**, formação, trabalho e desenvolvimento humano, **promovendo inclusão social** a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais. (MEC, 2007, grifos nossos).

- “Universidade do Século XXI”, que insiste na proposta de “Reformar a Educação Superior”,

[...] e estruturar as instituições federais de ensino, preparando-as para as tendências de futuro, **ampliando com qualidade o acesso ao ensino de graduação** e pós-graduação, à pesquisa e à extensão, disseminando o conhecimento e promovendo condições para o desenvolvimento sustentável do País, com vistas às transformações sociais pelas quais deve passar, necessariamente, nos próximos anos. (MEC, 2007, grifos nossos).

No segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é importante ainda mencionar o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), no qual o ensino noturno é apresentado como alternativa para o aumento de vagas nas IES públicas:



Ampliar o acesso ao ensino superior é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que permitirá dobrar o número de alunos nas salas de aula das universidades públicas federais. Para receber recursos previstos no PDE, as universidades federais precisarão apresentar projetos de reformulação que incluam, além do aumento de vagas, medidas como a **ampliação** ou **abertura de cursos noturnos**, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, a criação de novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão. (MEC, 2007, grifos nossos).

Percebe-se a ênfase com a ampliação do acesso, especialmente por meio das universidades públicas federais, incluindo aumento de vagas para o dobro de alunos já existentes e a abertura e/ou ampliação de cursos noturnos. Apesar da ênfase na ampliação de cursos no período noturno em IES públicas, os dados evidenciam que essa expansão ocorreu majoritariamente no setor privado.

Esta também é a tônica presente no Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo consiste em “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior [...] nas universidades federais.” (BRASIL, 2007b, p. 1). De acordo com o Decreto, uma das diretrizes do REUNI prevê a “[...] redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, **especialmente no período noturno.**” (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

Na perspectiva do PDE e principalmente do REUNI⁷, as universidades federais seriam responsáveis pela abertura de novas vagas e cursos no período noturno, contribuindo com as metas de desenvolvimento do país, preconizadas nos Planos Plurianuais.

Indicadores do acesso do estudante-trabalhador ao ensino noturno

Nesse item, serão analisados os dados da educação superior no Brasil e nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com ênfase para os indicadores do ensino noturno, objeto de análise deste artigo.



Tabela 1 – Percentagem de Matrículas em Cursos de Graduação segundo Turno – Brasil, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso – 1991 1996, 2005

UF	Ano do Censo	Total	Diurno	%	Noturno	%
BR	1991	1.565.056	703.280	44,94	861.776	55,06
	2005	4.453.156	1.775.401	39,87	2.677.755	60,13
CO	1991	98.065	40.224	41,02	57.841	58,98
	2005	370.203	156.570	42,29	213.633	57,71
MS	1991	18.012	4.857	26,97	13.155	73,03
	2005	65.336	24.103	36,89	41.233	63,11
MT	1991	12.566	5.298	42,16	7.268	57,84
	2005	68.563	24.963	36,41	43.600	63,59

Fonte: INEP/MEC, 2006

289

Analisando-se os dados da Tabela 1 identificam-se aspectos significativos em relação aos turnos diurno e noturno, no Brasil, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso apontando questões que merecem ser destacadas:

- O Brasil, em 1991, apresentava 45% das matrículas no período diurno e 55% no noturno; em 2005 esses percentuais registram diminuição no período diurno, que registra 40% de matrículas e crescimento no noturno com 60% do total;
- Em Mato Grosso do Sul os números indicam uma tendência diferente, pois 27% das matrículas, em 1991, estavam vinculadas ao período diurno e 73% no noturno; no entanto, em 2005, as matrículas no diurno aumentam para 37% e diminuem no período noturno, para 63%;
- No estado de Mato Grosso a tendência revela-se de forma semelhante à do Brasil, isto é, diminuição do percentual das matrículas diurnas, de 42% em 1991 para 36%, em 2005, e aumento no período noturno, de 57% em 1991 para 63% em 2005.

Os dados indicam situações semelhantes nos dois estados pesquisados, mas com pequenas diferenças que merecem reflexão mais aprofundada. De acordo com a Tabela 2, em Mato Grosso, do total de 68.563 matriculados em 2005, 36 % eram de IES públicas (24.218) e 64 % em IES privadas (44.345) e, em Mato Grosso do Sul, do total de 65.336 estudantes, 34 % estavam matriculados em IES públicas (22.113) e 66 % nas IES privadas (43.223). A diferença se revela quando se analisam os dados por turno, pois em Mato Grosso, do total das matrículas nas IES públicas, aproximadamente 60% (14.277) concentram-se no turno diurno, enquanto 41% (9.941) vinculam-se ao turno noturno.

Tabela 2 – Matrículas por Turno – por Categoria Administrativa
Mato Grosso e Mato Grosso do Sul 2005

Mato Grosso					
Categoria Administrativa	Total	Diurno		Noturno	
		N	%	N	%
Pública	24218	14277	58,95	9941	41,05
Privada	44345	10686	24,1	33659	75,9
Total	68563	24963	36,41	43600	63,59
Mato Grosso do Sul					
	Total	Diurno		Noturno	
		N	%	N	%
Pública	22113	10734	48,5	11379	51,5
Privada	43223	13369	30,9	29854	69,1
Total	65336	24103	36,89	41233	63,11

Fonte: INEP/MEC, 2006



No estado de Mato Grosso do Sul a relação é inversa, pois das matrículas no setor público, 51,5% (11.379) concentram-se no período noturno, ao passo que 48,5% vinculam-se ao período diurno. Esse fato evidencia que no estado de Mato Grosso do Sul, o setor público expandiu o número de matrículas no período noturno, enquanto em Mato Grosso elas são mais significativas no período diurno. Pode-se com isso afirmar que Mato Grosso do Sul atendeu de forma mais imediata às orientações das políticas oficiais que pressionam para a expansão das vagas noturnas no setor público? A resposta exige análises mais aprofundadas e observação dos dados do Censo da Educação Superior nos próximos anos, para verificar se essa tendência se confirma.

Em relação ao setor privado, embora os dois estados apresentem hegemonia das matrículas no período noturno, em Mato Grosso do Sul essa relação é menor, registrando 70% nesse turno e 30% no diurno, enquanto em Mato Grosso a relação é de 76% no noturno e 24% no diurno. Essa coerência dos dados no setor privado está diretamente relacionada aos do setor público, conforme comentado anteriormente.

Com relação às matrículas por turno e organização acadêmica, outro dado é revelador das características do ensino noturno em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Conforme a Tabela 3, verifica-se a preponderância das matrículas nas **universidades**, nos dois estados, e as **instituições não-universitárias** concentram menor número, indicando, provavelmente, a preferência do alunado por uma vaga numa instituição que, em tese, deveria atender ao critério da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A análise detalhada dos dados do Censo da Educação Superior do INEP (2006) indica que, em 2005, em Mato Grosso, 50,9% (34.937) das matrículas estavam vinculadas às universidades (UFMT, UNEMAT, UNIC), duas públicas e uma privada. As outras 49,1% (33.626) estavam registradas nas **instituições não-universitárias** (Centro Universitário, Faculdades, Escolas e Institutos e Centro de Educação Tecnológica). No entanto, ao se observarem os índices das matrículas no período diurno e no noturno a realidade se modifica, pois, do total de matrículas no turno diurno, em Mato Grosso, 76,2% (19.029) pertenciam às **universidades**; e 23,8% (5.934), às **instituições não-universitárias**; já no período noturno, são essas instituições que concentram maior número de matrículas, 63,6% (27.692) e apenas 36,4% (15.908) estavam nas **universidades**. O dado que chama mais a atenção no estado de Mato Grosso refere-se às duas universidades públicas: enquanto a Universidade Federal de

Mato Grosso (UFMT) registrava 72,87% (10.006) de matrículas no período diurno e apenas 27,13% (3.725) no noturno, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) apresentava o inverso: 61,26% (5.754) de matrículas no diurno e 38,74% (3.638) no noturno.

Tabela 3 – Matrículas por Turno – por Organização Acadêmica
Mato Grosso e Mato Grosso do Sul 2005

Organização Acadêmica	Mato Grosso					Mato Grosso do Sul				
	Total	Diurno		Noturno		Total	Diurno		Noturno	
		N	%	n	%		N	%	n	%
Univers. Federal	13731	10.006	72,87	3725	27,13	15582	7853	50,3	7729	49,7
Univers. Estadual	9392	3638	38,74	5754	61,26	6531	2881	44,1	3650	55,9
Univers. Particular	–	–	–	–	–	10628	5063	47,6	5565	52,4
Univers. Comunit. Filant. Confessionais	11814	5385	45,58	6429	54,42	9112	4842	53,1	4270	46,9
Subtotal Universidades	34937	19029	54,4	15908	45,6	41853	20639	49,3	21214	50,7
Centros Universitários	12120	3795	31,31	8325	68,69	8187	2567	31,3	5620	68,7
Facul. Integradas	5740	149	2,60	5591	97,40	5525	107	2,0	5418	98,0
Fac. Escolas e Institutos	15157	1493	9,85	13664	90,15	9771	790	8,1	8981	91,9
CEFET	609	497	81,61	112	18,39	–	–	–	–	–
Subtotal IES não Universitárias	33626	5934	17,7	27692	82,3	23483	3464	14,7	20019	85,3
Total Geral	68563	24963	36,4	43600	63,6	65336	24103	36,8	41233	63,2

Fonte: INEP/MEC, 2006

No estado de Mato Grosso do Sul, os dados do Censo demonstram situações com algumas diferenças, como por exemplo, as matrículas em **universidades** correspondem a 64% (41.853), enquanto nas **instituições não-universitárias** o percentual é de 36% (23.483). Com relação aos turnos,



observa-se que, do total de alunos matriculados no diurno, (24.103), 85,6% estão nas **universidades**, o que corresponde a 20.639 estudantes, enquanto apenas 14,4% (3.464) estão nas **instituições não-universitárias**. O turno noturno registra uma relação quase equilibrada, com 51,5% (21.214) de matrículas nas **universidades** e 48,5% (20.019) nas **instituições não-universitárias**, indicando que em Mato Grosso do Sul, nas universidades, o ensino noturno tem quase o mesmo número de matriculados daquele registrado em outras IES não-universitárias. Outra diferença em relação ao estado de Mato Grosso refere-se à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que, assim como no próprio estado, possui uma relação equilibrada de matrículas no período diurno, com 50,3% (7.853) e o noturno com 49,7% (7.729) alunos matriculados. Outra diferença refere-se às matrículas na única IES confessional, comunitária e filantrópica do estado de Mato Grosso do Sul, que registrou, em 2005, maior percentual de matrículas no diurno, 53,1% (4.842) e 46,9% (4.270) no noturno, o que contraria a tese de que o ensino privado é majoritariamente noturno, embora ainda seja uma pequena diferença.

A Tabela 3 permite ainda mais uma análise comparativa: em Mato Grosso, do total de matrículas nas universidades (34.937), 54,4% estão no período diurno; e 45,6% no noturno; no entanto, em Mato Grosso do Sul observa-se pequena diferença em favor do período noturno, que registra 50,7% de matrículas, contra 49,3% no diurno. Com relação às **instituições não-universitárias**, ocorre exatamente o contrário nos dois estados analisados: em Mato Grosso, em 2005, 82,3% (27.692) das matrículas nessas IES concentrava-se no período noturno, ao passo que apenas 17,7% (5.934) alocavam-se no período diurno. Em Mato Grosso do Sul essa diferença era ainda maior: 85,3% (20.019) no período noturno e 14,7% no diurno.

Esses dados remetem a outro questionamento: em que cursos ou áreas de conhecimento estão matriculados os alunos dos cursos noturnos?

Em 2005, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP (2006), os cursos de graduação presenciais, tanto em Mato Grosso como em Mato Grosso do Sul concentravam-se nas **universidades**: em Mato Grosso, do total de 426 cursos, 222 (52%) eram ofertados por suas três universidades, que também concentravam 51% das matrículas; em Mato Grosso do Sul, do total de 360 cursos, 214 (59%) eram oferecidos pelas quatro universidades do estado, que concentravam 69% das matrículas.

Nesse sentido, as análises seguintes sobre área de conhecimento, segundo a categoria administrativa e turno levarão em consideração os dados relacionados às **universidades**, por concentrarem o maior percentual de cursos e matrículas.

No estado de Mato Grosso, a área que concentrou maior número de matrículas no setor público é a **Educação**, na qual se observa um movimento crescente de expansão: em 1991 eram 474 matrículas, passando para 11.693 em 2005; desse total, 6.698 eram matrículas no noturno e 4.995 no diurno. A segunda área nesse setor é a de **Ciências Sociais, Negócios e Direito**, com 4.872 matrículas, sendo 2163 no noturno e 2.709 no diurno; a terceira área é a da **Agricultura e Veterinária**, cujo total de matrículas, 1.823, em 2005, concentrava-se somente no período diurno.

No setor privado, em Mato Grosso, nas universidades, a maior área é a de **Ciências Sociais, Negócios e Direito**, que não registrava nenhuma matrícula em 1991, mas em 2005 detinha 6.450 alunos. Desses, 4.301 eram do período noturno; e 2.149, do período diurno. A segunda área a concentrar maior número de matrículas em Mato Grosso é a de **Saúde e Bem-Estar Social**, com 2.801 alunos; no entanto, a sua oferta é quase exclusivamente no período diurno, com 2.500 matrículas, enquanto o diurno detém apenas 301 matriculados. Já a terceira área se revela diferente: dos 1.056 alunos matriculados nas áreas de **Ciências, Matemática e Computação**, 865 estão no noturno e apenas 191 no diurno. A **Educação**, diferentemente do setor público, é a quarta área, com apenas 430 alunos matriculados e todos no período noturno.

Essa situação é semelhante à realidade de Mato Grosso do Sul, em que a área da **Educação** também aparece em quarto lugar no setor privado, com a diferença que essa área registra matrículas no período diurno, ou seja, do total de 1.528 matrículas, 887 estão no noturno; enquanto 641, no diurno. A área que registra o maior número de matrículas no setor privado, nesse estado, é a de **Ciências Sociais, Negócios e Direito**, com 9.013 matrículas, sendo 5.927 no noturno e 3.086 no diurno, situação semelhante à de Mato Grosso. Já a terceira área do setor privado, em Mato Grosso do Sul, é preponderantemente diurna, pois, dos 4.064 alunos matriculados nos cursos de **Saúde e Bem-Estar Social**, 3.468 estão concentrados no período diurno, enquanto apenas 596 estão no noturno.



Com relação ao setor público, nas universidades, em Mato Grosso do Sul, a maior área é a da **Educação**, que concentra 8.813 matrículas; dessas, a maior parte está alocada no período noturno, com 5.438 alunos, enquanto o diurno aparece com 3.378 matrículas. A segunda área, assim como em Mato Grosso, também é a de **Ciências Sociais, Negócios e Direito**, com 5.819 matrículas, sendo 3.904 no noturno e 1.915 no diurno. Apenas na terceira área é que a situação se modifica, pois enquanto para o estado de Mato Grosso ela está vinculada à **Agricultura e Veterinária** (que é ofertada apenas no período diurno), em Mato Grosso do Sul registra-se a área de **Ciências, Matemática e Computação** em terceiro lugar, com 2.486 matrículas, distribuídas em 1.248 noturnas e 1.202 diurnas.

De todos esses dados, pode-se inferir que a oferta de cursos que exigiram práticas de laboratório e período integral de dedicação do aluno ao curso, está vinculada ao período diurno e, principalmente nas universidades públicas, destacando-se as áreas de **Engenharia, Agricultura e Saúde** que, em Mato Grosso, são oferecidas exclusivamente no turno diurno; situação semelhante à do estado de Mato Grosso do Sul.

Conclui-se, desses dados, que a oferta de cursos noturnos no setor público, tanto em Mato Grosso, como em Mato Grosso do Sul vincula-se, com maior preponderância, à área de Educação (incluindo aqueles voltados para a formação de professores); a segunda concentra-se na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, o que significa que as oportunidades de o estudante-trabalhador ter acesso a cursos que não sejam vinculados à área de Educação ou à de Ciências Sociais, Negócios e Direito são bem menores no setor público, o que o leva a procurar alternativas no setor privado.

Sobre esse aspecto, é importante observar as análises efetuadas por Barreiro e Terribilli Filho nas quais demonstram, por meio do estudo da realidade do ensino noturno das universidades públicas estaduais paulistas: UNESP, USP e UNICAMP, que:

A discrepância quantitativa entre as áreas é evidente, o que ratifica críticas efetuadas por algumas entidades que o acesso e a escolha por cursos noturnos ainda apresenta limitações, pois, a maior oferta de vagas ocorre nas áreas de conhecimento socialmente menos valorizadas. (BARREIRO; TERRIBILLI FILHO, 2007, p. 95).

No artigo, intitulado “Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões”, os autores analisam em que medida as três universidades públicas estaduais paulistas atendem à exigência da Constituição do Estado de São Paulo, “[...] sentido de se ofertar pelo menos em terço do total de suas vagas [...]” no período noturno e concluem que essa determinação constitucional está sendo plenamente atendida, pois “[...] 34,7% das vagas são para o período noturno [...].” (BARREIRO; TERRIBILLI FILHO, 2007, p. 81). Entretanto, demonstram também um grande desequilíbrio entre as áreas de conhecimento, tendo em vista que “[...] a área de ciências biológicas está muito aquém de um terço (19,1%), a de ciências exatas está próxima a um terço, com 29,6% e a de ciências humanas excede a meta com 48,3%, possibilitando assim, compensar numericamente a carência nas demais áreas.” (BARREIRO; TERRIBILLI FILHO, 2007, p. 95).

Esse aspecto leva à reflexão sobre o significado das políticas que enfatizam a ampliação do acesso à educação superior com ênfase no ensino noturno. João Ferreira de Oliveira e Afrânio Catani analisam a questão da democratização do acesso e da inclusão na educação superior e as contradições do discurso presentes nas políticas educacionais. Os autores afirmam que:

[...] falar sobre a democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais. (OLIVEIRA; CATANI, 2007, p. 5).

Fica evidente o caráter ambíguo das categorias “acesso” e “inclusão”, pois ao mesmo tempo que são preconizadas pelas políticas educacionais e pelos organismos internacionais, significa também uma conquista dos movimentos sociais, ou seja, é uma solicitação presente nas lutas desses movimentos que lutam pela garantia de direitos, em uma sociedade profundamente desigual. No entanto, pelas análises aqui efetuadas, fica claro que a categoria “inclusão” na educação superior é compreendida, basicamente, como a garantia de acesso a um curso de graduação. É nesse contexto que o ensino noturno vem sendo enfatizado nos programas de governo, como meio de ampliar as



vagas e as possibilidades de acesso à educação, inclusive para alunos que trabalham no período diurno, havendo uma quase omissão a programas de efetiva permanência.

Nesse sentido, deve-se questionar até que ponto as políticas de acesso garantem, de fato, a democratização da educação superior, modificando estruturalmente os indicadores analisados nesse item. Para Clarissa Neves, Leandro Raizer e Rochele Fachinetti, em texto intitulado "Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira", essas questões devem ser discutidas tomando por base três aspectos essenciais:

a) o processo de expansão do ensino superior tem assegurado maior acesso à educação superior de qualidade? b) em que medida a diferenciação da oferta de oportunidades de educação pós-secundária e superior podem facilitar a democratização do acesso? c) como e em que extensão as políticas afirmativas e de inclusão social estimulam a democratização do acesso? (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p.142-143).

Considerações finais

Os documentos das políticas educacionais e os dados do Censo da Educação Superior, analisados ao longo desse estudo, demonstram que são muitos os desafios colocados para a educação superior no Brasil. Um dos aspectos que deve ser levado em consideração é que, apesar de as políticas públicas induzirem à expansão do acesso, esta não tem influenciado para alterar, de maneira significativa, a Taxa de Escolarização Líquida⁸. O Brasil registrava, em 2005, 11,2% de escolarização líquida, correspondendo aos jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior; em Mato Grosso do Sul o índice era de 13,9% e Mato Grosso apresentava apenas 10% de escolarização de nível superior. Isso significa que, para se atingir a meta de 30% , até o ano de 2011 , prevista no Plano Nacional de Educação, há muito a percorrer.

Para Dilvo Ristoff e Elieser Pacheco (2004, p. 8-9), quatro grandes obstáculos se colocam para o Brasil alcançar esse índice: a) a "[...] a relação

candidato/vaga nas instituições privadas[...]”, de 1,6, em 2004; b) “[...] o grande número de vagas ociosas no setor privado, chegando a mais de 550mil em 2002 [...]”; c) o fato de que 90% das instituições de educação superior pertencerem ao setor privado e, d) “a renda familiar média dos alunos que hoje freqüentam o ensino médio é 2,3 vezes menor [...] do que a das famílias dos atuais universitário[...]”. Desse modo, concluem os autores, evidencia-se que “[...] a expansão pelo setor privado está próxima do esgotamento [...] e que, além disso, a possibilidade de inclusão de cerca de nove milhões de estudantes que concluem o ensino médio, deve passar “[...] pelas políticas de fortalecimento do setor público.”

A expansão do acesso do ensino noturno, por meio das instituições públicas federais, aparece como uma das alternativas viáveis, pois utilizariam recursos e instalações físicas já existentes nessas IES. Os autores argumentam que:

Se, por um lado, os dados parecem mostrar de forma inequívoca que o setor privado tornou-se a principal oportunidade de acesso à educação superior para o aluno trabalhador, eles demonstram, também, o quanto a capacidade instalada das IES públicas permanece ociosa durante a noite, deixando fechadas as suas portas para indivíduos que precisam trabalhar durante o dia para conseguirem o seu sustento. (RISTOFF; PACHECO, 2004, p 12).

Não obstante os esforços empreendidos para a inclusão de estudantes trabalhadores na educação superior, conclui-se, com base nos dados investigados, que essa inclusão ainda é excludente, na medida em que o setor privado continua sendo a porta de entrada mais concreta para o acesso ao nível superior. Mesmo no setor público, as alternativas para o ingresso estão vinculadas aos cursos das áreas de Educação e Ciências Sociais, Negócio e Direito, o que restringe as possibilidades de acesso a cursos de período integral e mais concorridos, como os da área da Saúde, por exemplo.

Diante dos dados apresentados e das análises aqui empreendidas, pode-se considerar que a educação superior no Brasil, continua sendo elitista e excludente. De acordo com informações do Observatório Universitário (NUNES; MOLHANO, 2004), os estudantes matriculados, nesse nível de ensino, apresentavam renda mensal familiar em torno de R\$ 3.000 (três mil reais). A população entre 18 e 24 anos que cursava o ensino superior tinha



uma renda mais alta que a média, de quase R\$ 3.200 (três mil e duzentos reais), e os estudantes com idade acima de 24 anos tinham uma renda menor do que a média, de aproximadamente R\$ 2.800 (dois mil e oitocentos reais). Todas essas três faixas de renda (a média total, a média daqueles na idade certa e a média daqueles fora da idade) eram maiores do que a renda média dos jovens entre 18 e 24 anos que estavam fora da educação superior. Observe-se, ainda, que 70% dos estudantes de educação superior no Brasil tinham uma renda familiar acima de 8 salários mínimos e apenas 30% daqueles que estavam excluídos desse nível de ensino possuíam uma renda superior a 8 salários mínimos. (NUNES; MOLHANO, 2004).

Ao se levar em consideração os jovens com idade entre 18 a 24 anos matriculados na educação superior, no ano de 2006, percebe-se que a situação de exclusão permanece como um dos grandes desafios para as políticas públicas de Estado. De 24.285.150 jovens brasileiros nessa faixa etária, apenas 12,1% estavam matriculados em alguma Instituição de Educação Superior, ou seja, 2.930.311 estudantes, do total de 4.676.646 jovens matriculados em 2006. (INEP/MEC, 2007) Outro fator que agrava o processo de exclusão continua referindo-se ao turno, pois a iniciativa privada detém 70% de suas matrículas no período noturno, enquanto as IES públicas possuem 37% de estudantes em cursos nesse mesmo turno. Isso significa que, apesar de estimular e induzir a expansão do acesso de estudantes-trabalhadores nos cursos noturnos, o Estado, pelo viés público, não consegue atender a essa demanda. Ao contrário, é o mercado, por meio das instituições particulares no sentido estrito, ou seja, aquelas com finalidades lucrativas, que se colocam como única opção aos jovens das classes trabalhadoras. (INEP/MEC, 2007).

Sobre esse aspecto, Ristoff (2008, p) afirma que “[...] baseada no trinômio da expansão-diversificação-privatização, a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras”.

Outro estudo importante sobre a realidade atual da educação superior no Brasil segue nessa mesma direção. O documento “Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise” do IPEA (2007), afirma que o grande “desafio neste nível de ensino é a democratização do acesso” e que essa democratização “pressupõe não apenas a oferta de vagas, mas também a viabilidade de preenchimento pelos potenciais demandantes.”

Para a efetiva democratização, além disso, são necessárias políticas que favoreçam não só a permanência nos cursos de graduação, bem como a sua manutenção. Programas pontuais e focalizados ou “compensatórios” são importantes, pois contribuem para esses dois fatores: manutenção e permanência. No entanto, são necessárias políticas de Estado que se constituam como direitos assegurados aos jovens que não conseguem, por seu esforço individual, como preconizam as políticas neoliberais, ter acesso a um curso superior. Colocar no jovem a responsabilidade de enfrentar individualmente a difícil corrida pelo acesso a uma vaga, especialmente pública, é deixar de reconhecer as contradições inerentes à sociedade desigual e excludente, como a brasileira, que figura entre os países da América Latina com um dos mais baixos índices de desenvolvimento educacional. Conforme Relatório da UNESCO (2008), o Brasil apresenta índice de 0,901, abaixo de vários países da América Latina, como por exemplo, Argentina (0,979), Chile (0,969), Uruguai (0,948), Venezuela (0,931), Equador (0,917), Bolívia (0,913) e Paraguai (0,902).

Notas

- 1 O GEPPES é coordenado pela Professora Dra. Mariluce Bittar (UCDB); vincula-se ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e está cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Para mais informações acessar o site: <http://www5.ucdb.br/mestrados/geppes/>
- 2 A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação foi fundada em 1976 e congrega sócios institucionais (Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (pesquisadores em educação, professores e estudantes de pós-graduação). É constituída por 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalho, entre eles, o GT 11, denominado Política de Educação Superior, criado em 1982, sendo um dos primeiros a serem instituídos pelos sócios da ANPEd, em sua 5ª Reunião Anual. Mais informações sobre a ANPEd, acessar: <http://www.anped.org.br> e para conhecer melhor o GT Política de Educação Superior, visitar o site: <http://www.anped11.uerj.br/>
- 3 A Rede Universitas/Br constitui-se de um grupo de pesquisadores de várias IES e de todas as regiões brasileiras que estudam as políticas de educação superior; é coordenada nacionalmente pela Profª Dra. Marília Morosini e possui inúmeros trabalhos publicados sobre a temática. As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Rede Universitas/Br são financiadas pelo CNPq, pelas Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa e pelas próprias Universidades em que se vinculam os pesquisadores. Para mais informações acessar o site: <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/>
- 4 Consultar especificamente: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>



- 5 Os Planos Plurianuais consistem em uma exigência legal, estabelecida no artigo 165 da Constituição Brasileira, que estabelece como competência do Poder Executivo, a elaboração do plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais relativos às despesas da administração pública federal. (BRASIL, 1988).
- 6 Privilegiam-se, neste artigo, os períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) pelo fato de terem incorporado, com maior ênfase, nos programas de governo e nas legislações educacionais, a questão do ensino superior noturno e a necessidade de ampliar o acesso a estudantes-trabalhadores. Não se ignora, no entanto, que essas duas “categorias”, conforme anunciado na Introdução deste artigo, fazem parte das conseqüências das políticas implantadas no âmbito das reformas do Estado na perspectiva neoliberal.
- 7 Não é intenção das autoras analisarem, neste artigo, as conseqüências do REUNI, mas entende-se que essa questão deve ser examinada, posteriormente, após algum tempo de implantação do Programa, atentando para os seus possíveis desdobramentos no que diz respeito não só à expansão dos cursos noturnos nas Instituições Federais de Educação Superior, mas em relação a todos os outros aspectos: evasão; vagas ociosas; contratação de docentes, entre outros.
- 8 A Taxa de Escolarização Líquida diz respeito ao percentual de matrícula em determinado nível de ensino e com idade adequada para cursá-lo, em relação à população na faixa etária adequada para cursar tal nível de ensino.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanco-neolib.html>. Acesso em: 25 nov. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 4 out. 2007.

_____. PPA 1996/99. **Ações e projetos do plano plurianual**. Educação. Brasília, 1995b. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/planejamento_investimento/conteudo/PPA1996/acoes_e_projetos.htm. Acesso em: 20 maio 2007a.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: relatório de avaliação – exercício 2004. Brasília: MP, 2004.

_____. **Decreto Presidencial nº. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007b.

_____. **PPA 2000-2003**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/orcament/Principal/exibe.asp?idePai=689&cadeia=1@10:Plano%20Plurianual%20-%20PPA>. Acesso em: 4 out. 2007c.

BARREIRO, Iraíde Marques de; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno: políticas, intenções e omissões. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 81-102, 2007.

IBGE/PNAD. **Taxa de escolarização bruta e líquida** (2005). Brasília: MEC/INEP, 2006.

INEP/MEC. **Sinopses estatísticas da Educação Superior**: graduação-1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006. Brasília: MEC, 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 16 nov. 2008.

_____. **Censo da Educação Superior – 2006**. Brasília: INEP, dez. 2007. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 16 nov. 2008.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>. Acesso em: 21 set. 2007.

IPEA. **Boletim Políticas Sociais** – acompanhamento e análise. Brasília, (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão), n. 13, 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>. Acesso em: 16 nov. 2008. (Edição Especial).

NEVES, Clarissa; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 2 out. 2007.

NUNES, Edson; MOLHANO, Leandro. **A outra reforma universitária para a sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2004.



OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2007. (no prelo).

PIRES, Marília F. de Campos; REIS, José R. Tozoni. Globalização, neoliberalismo, universidade: algumas considerações. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo (UNESP), v. 3, n. 4, p. 29-39, 1999.

RISTOFF, Dilvo; PACHECO, Elieser. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: MEC/INEP, 2004.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil** – 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP/MEC, 2008.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2005.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?. **Odiseo, Revista electrónica de pedagogía**. México, v 4, n. 7, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili_ensino.htm Acesso em: 13 jun. 2006.

UNESCO. Education for All by 2015 Will we make it? (Educação para Todos em 2015: Alcançaremos a meta?). Oxford, 2008. Disponível em: http://download.globo.com/vestibular/unesco2008_metaseducacao_ingles.pdf Acesso em: 25 nov. 2008.

Profa. Dra. Mariluce Bittar
Universidade Católica Dom Bosco | UCDB
Curso de Serviço Social e do Programa de Mestrado em Educação
Coord. do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas
de Educação Superior | GEPPES | UCDB
E-mail | bittar@ucdb.br



Profa. Ms. Carina Elisabeth Maciel de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | UFMS
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS
Vice-coord. do Grupo de Estudos e Pesquisas
Políticas de Educação Superior | GEPPES
E-mail | carina22em@yahoo.com.br

Profa. Ms. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
Universidade Federal de Mato Grosso
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Goiás | UFG
Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas
de Educação Superior | GEPPES
E-mail | tecmav@terra.com.br

Recebido 10 jul. 2008

Aceito 27 jul. 2008



A elaboração textual de hipóteses – uma contribuição ao seu esclarecimento no ensino de metodologia

The textual elaboration of hypothesis – a contribution to its clearing in the teaching of methodology

José D'Assunção Barros
Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Severino Sombra

Resumo

Busca-se desenvolver uma reflexão acerca da elaboração de hipóteses em pesquisas científicas, orientando na elaboração de textos nas Ciências Humanas. A principal intenção do artigo é trazer uma contribuição para alunos e professores dos campos de conhecimento relacionados às ciências sociais e humanas, oferecendo sugestões práticas e os meios para o entendimento e o esclarecimento sobre como as hipóteses podem ser utilizadas e redigidas nestes campos.

Palavras-Chave: Hipótese. Hipóteses nas ciências humanas. Conhecimento científico. Ensino de metodologia.

Abstract

This article attempts to develop a reflection about the elaboration of the hypothesis in scientific researches, guiding the elaboration of texts in the Human Sciences. The main intention of the article is to contribute to students and professors of social and human knowledge fields, giving them some practical suggestions and the means to understand and clarify how the hypotheses can be used and elaborated in these fields.

Keywords: Hypothesis. Human sciences. Scientific knowledge. Methodological learn.

Introdução: sobre hipóteses e sua elaboração textual

O Ensino de Metodologia e Técnicas de Pesquisa, nas várias áreas do saber e, em particular, nos campos de estudo ligados às ciências sociais e às ciências humanas, está sempre necessitando de novos aportes e materiais para o esclarecimento de um alunado que, em boa parte, apresenta dificuldade de unir três aspectos essenciais para o pleno desenvolvimento de um trabalho acadêmico mais alentado: a Teoria, o Método e um modo de exposição de resultados adequados.

A parte de elaboração de resultados em forma de texto é particularmente complexa, pois envolve não só a clareza do texto em si mesmo como também o esforço de construir com lógica e argumentação os pensamentos e resultados de pesquisa a serem expostos. Surgem, ainda, mais dificuldades quando o texto a ser elaborado corresponde ao planejamento da Pesquisa – seja sob a forma de um Projeto de Pesquisa propriamente dito, seja sob a forma de um capítulo inicial que deve apresentar objetivos, síntese teórica e hipóteses de trabalho.

O conjunto de reflexões que desenvolveremos a seguir refere-se a um aspecto particularmente importante em um texto como este: a elaboração de hipóteses. Tal assunto tem importância singular, se considerarmos que uma hipótese bem construída oferece uma ponte, mesmo que provisória, entre a Teoria e o Método e procedimentos de pesquisa, para além de ajudar a delimitar o próprio tema em questão, trazendo-lhe uma feição problematizadora. O presente artigo trata, pois, da elaboração de hipóteses. O texto pretende contribuir com estudantes que estejam envolvidos com o desenvolvimento de pesquisa e elaboração de trabalho acadêmico, e também com os professores da área de Metodologia, que, no seu empenho permanente em buscar fontes de esclarecimento para os alunos, necessitam de uma discussão renovada acerca dos aspectos que envolvem a produção do texto acadêmico e o desenvolvimento da pesquisa que deve fundamentá-lo.

Fixados os objetivos iniciais de trazer uma nota de esclarecimento a esse assunto – elaboração textual de hipóteses – que é, ao mesmo tempo, tão complexo e importante, começaremos por lembrar que, em qualquer campo do conhecimento das ciências exatas às ciências humanas, as hipóteses têm desempenhado um papel extremamente relevante para o progresso do



conhecimento, das pesquisas científicas e de suas formas de apresentação em textos argumentativos. É precisamente em vista do reconhecimento dessa importância que o presente texto estará diretamente voltado para a intenção de discutir a elaboração de hipóteses, particularmente com exemplos nos diversos campos das ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Geografia, ou o Urbanismo.

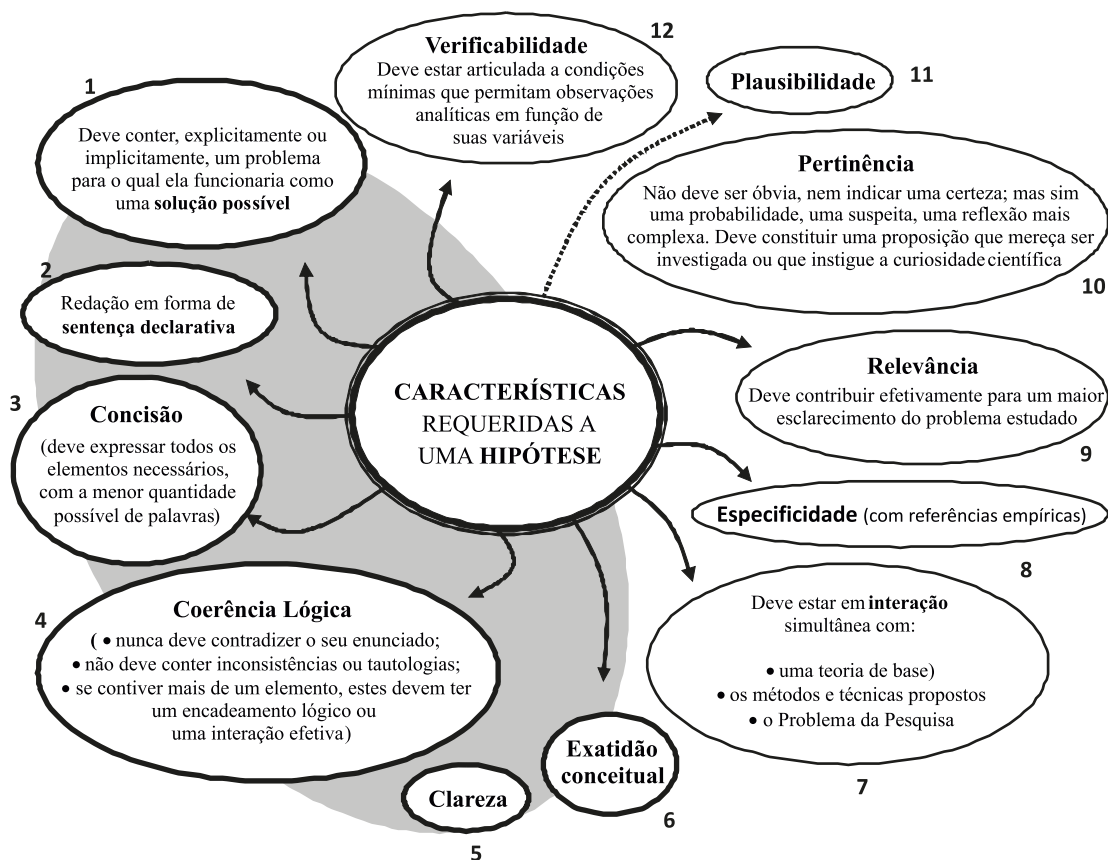
Embora nosso objetivo central seja discutir a parte redacional da elaboração de hipóteses, será oportuno lembrar em que consiste propriamente isso que, no âmbito da produção de conhecimento científico ou mesmo na vida cotidiana, é denominado “hipótese”. Uma hipótese corresponde, antes de tudo, a um enunciado em forma de sentença declarativa, que procura antecipar, provisoriamente, uma possível solução ou explicação para um problema – e que, necessariamente, deverá ser submetida a teste ou verificação em algum momento (podendo, nesse caso, ser comprovada ou refutada).

Em Filosofia e Ciência, a Hipótese deve dar origem a um processo de deduções a partir de suas conseqüências, ao mesmo tempo em que seus desdobramentos e implicações podem buscar apoio na realidade empírica. Etimologicamente, “hipótese” significa “proposição subjacente” (*hipo* = embaixo; *thesis* = proposição). O principal papel da Hipótese é ajudar o intelecto a compreender e expor mais facilmente os fatos, não apenas na atividade científica, mas na própria vida cotidiana. A essa função argumentativa, conforme teremos oportunidade de ver, vêm se juntar outras funções importantes, como a de guiar os vários passos da pesquisa, a de impor um recorte mais definido para o problema a ser examinado, a de propor antecipadamente soluções para aquele que se quer resolver (mesmo que estas soluções não sejam confirmadas), e a de criar generalizações coerentes a partir dos fatos percebidos na realidade empírica. Todas essas funções, características da hipótese, repercutem, a seu modo, na elaboração do seu texto, mais propriamente falando.

Situemo-nos, portanto, no âmago da questão sobre a qual nos propusemos a discorrer: a da elaboração do texto da hipótese. O que estará nos interessando mais diretamente é oferecer elementos esclarecedores que contribuam para o aprendizado do aluno e para o ensino daquele professor que tem diante de si o desafio de levar o seu aluno a produzir boas hipóteses em formato redacional adequado. Consideremos então que uma hipótese

bem formulada deve atender, necessariamente, a determinadas características que serão discutidas a seguir (Quadro 1). Provisória, declarativa, concisa, logicamente coerente, clara, conceitualmente exata, relevante, teoricamente articulada, pertinente, plausível, verificável – não são poucas as qualidades exigidas a uma hipótese que se deseja redigir com clareza. Em primeiro lugar, consideraremos a necessidade de que a Hipótese esteja diretamente articulada ao Problema ou à problematização da pesquisa.

308





A hipótese deve estar articulada ao problema

Pede-se, antes de tudo, que uma hipótese contenha, explícita ou implicitamente, um Problema para o qual ela funcionaria como *solução possível* (1). De fato, um primeiro aspecto a considerar é que o raciocínio hipotético corresponde a uma espécie de antecipação empreendida pela imaginação científica, que se estabelece em torno da formulação de uma afirmação provisória a ser posteriormente comprovada ou refutada. Esta antecipação relaciona-se, naturalmente, a um problema que está na base da formulação hipotética. Contudo, deve-se ressaltar que, embora a hipótese *inclua* o problema em uma de suas dimensões, ela não deve simplesmente repeti-lo (dizer que a hipótese deve conter o problema não significa dizer que a hipótese deve coincidir com o problema). Consideremos, a título de exemplificação, um dos mais interessantes problemas pertinentes à História da América. O problema em questão, referente à chamada Conquista da América, assim poderia ser enunciado: “uma das questões mais intrigantes da História da América foi a derrota de milhões de nativos meso-americanos, organizados em impérios bem estabelecidos, para apenas algumas centenas de conquistadores espanhóis em um período de apenas algumas décadas no início do século XVI.”¹ O Problema indaga pelas razões que teriam favorecido esse fato – ele chama atenção para a estranheza dessa ocorrência histórica, e, portanto, clama por explicação que a torne compreensível. Formular o problema tal como acima proposto, estaria correto. Apesar da redação aparentemente afirmativa, o problema possui uma natureza interrogativa ou indagadora, como se espera de qualquer problema (e não de uma hipótese).

Por outro lado, um problema a ser formulado no âmbito da História ou das Ciências Humanas, e em outros campos do saber, também apresenta dados empíricos. Não é diferente com o problema histórico que acaba de ser redigido. O pequeno texto nos diz que milhões de nativos mexicanos (os astecas e outras populações nativas da América Central e do México) foram derrotados por algumas centenas de espanhóis, em algumas décadas do século XVI, e impiedosamente submetidos. Essas são evidências já registradas pela História, ninguém irá discuti-las. O que se coloca como questionamento é que esses acontecimentos tenham ocorrido assim, e que devem ter existido fatores bastante significativos para que tudo não tenha ocorrido de outro modo².

Assim, os dados empíricos, registrados nas fontes e já evidentes para a historiografia, não constituem o 'problema'. O que constitui o 'problema' é a indagação que sobre esses fatos se estabelece. Por que, e como, ocorreram? Que conseqüências e desdobramentos deles decorrem? Com que fatores esses fatos se articulam? O que revelam esses fatos acerca da ideologia dos conquistadores, das relações sociais em torno das quais se articulava a sociedade submetida?

A Hipótese não pode coincidir com o Problema (embora possa ou deva incluí-lo na sua essência) tampouco coincidir com a mera enunciação dos seus dados empíricos. Não seria uma hipótese afirmar que "milhões de nativos americanos foram derrotados em algumas décadas por algumas centenas de conquistadores espanhóis". Isso não é hipótese, mas meramente uma evidência empírica (que, aliás, nem precisa ser investigada, já que é um dado óbvio da História da América). Uma hipótese, para ser *pertinente*, não deve ser óbvia, nem indicar uma certeza; mas sim uma probabilidade, uma suspeita, uma reflexão mais complexa (aspecto 10). Deve constituir, sobretudo, uma proposição que mereça ser investigada ou que instigue a curiosidade científica.

310 Como existiram certamente vários fatores em jogo na sujeição dos nativos meso-americanos pelos espanhóis, estará sempre em discussão atribuir um maior peso a este ou àquele fator ou combinação de fatores. Uma Hipótese que proponha determinada explicação para a Conquista da América, nas condições em que ocorreu, será uma instigação à curiosidade científica. Também deverá sempre ser formulada como uma probabilidade, como uma suspeita, e caberá ao historiador sustentá-la com informações extraídas das fontes, com análises estabelecidas a partir dessas informações, e com argumentações desenvolvidas pelo próprio historiador.

Assim, seria possível agregar algo à afirmação empírica atrás formulada para transformá-la efetivamente em uma hipótese. Seria possível dizer que: "milhões de nativos meso-americanos foram derrotados em algumas décadas por algumas centenas de conquistadores espanhóis ... devido às divisões políticas que existiam nos seus impérios, e que os conquistadores souberam manipular". A Hipótese, assim formulada, reúne, problematizando, dois blocos de enunciados empíricos "a derrota dos nativos meso-americanos" e "as suas divisões políticas internas". Outras relações poderiam ser feitas, como a de que os espanhóis conseguiram prevalecer porque souberam melhor administrar a alteridade (ou o "choque cultural") produzido pelo confronto entre as duas



civilizações. Nesse caso, teríamos uma outra relação entre dois termos, e, conseqüentemente, uma outra hipótese. A hipótese vive não propriamente de cada um dos seus blocos de enunciados empíricos, mas da relação estabelecida entre eles.

É muito comum, nas Ciências Sociais, a utilização desse tipo de hipótese (a chamada 'hipótese analítica'). Ao invés de uma suposição linear, ou de uma mera 'hipótese descritiva' que se enuncia com uma única seqüência, as hipóteses historiográficas e sociológicas são freqüentemente construções mais complexas que envolvem dois ou mais fatores, pelo menos hoje em dia. É a *relação*, e não propriamente a *enunciação* dos dois fatores, o que constitui a substância principal da hipótese.

Por outro lado, também marcam presença constante na Historiografia as 'hipóteses casuísticas', que estabelecem uma afirmação mais ou menos linear como "[...] o padre Manuel da Nóbrega, e não o padre José de Anchieta, é que fundou a cidade de São Paulo." (GIL, 1996, p. 36). Mas é preciso ter em mente que, a partir da historiografia 'problematizada' do século XX, as hipóteses casuísticas, bem como aquelas de natureza meramente descritiva, aparecem muito mais como materiais de passagem do que como "hipóteses centrais" de uma obra historiográfica. Já na historiografia positivista do século XIX, esse tipo de hipótese narrativa ou descritiva – que procurava informar simplesmente "algo que aconteceu" – poderia ocupar o primeiro plano.

Por exemplo, consideremos a hipótese formulada no livro *Moisés e a Religião Monoteísta* pelo fundador da Psicanálise Sigmund Freud – que não era historiador, mas médico neurologista. Freud recua ao passado histórico para propor a hipótese de que "Moisés não era judeu, mas egípcio". Comprovar que "Moisés era Egípcio" poderia ser instigante para a história factual do século XIX, podendo esta vir a se constituir na hipótese central. Mas dificilmente um historiador do século XX – contemporâneo da 'História-Problema' dos *Annales* e dos modernos desenvolvimentos marxistas – poderia se contentar em meramente girar em torno dessa hipótese linear-descritiva, aqui formulada com um único predicado, e que se mostra como uma simples captadora de fatos.

O historiador moderno certamente iria querer saber não apenas que "Moisés era egípcio", mas também *por que* a literatura hebraica posterior à sua época teria falsificado ou reconstruído essa informação. Assim, para um historiador problematizador dos nossos dias, essa hipótese teria de ser refinada

para algo como: “Embora Moisés fosse, na verdade, egípcio, foi reconstruída e consolidada mais tarde uma imagem de que ele era judeu, em virtude de tais e tais interesses sociais.” Aliás, é preciso destacar que Freud tratou a hipótese da nacionalidade egípcia de Moisés nesse sentido relacional mais amplo, não visando só descrever essa situação hipotética, mas também refletir sobre suas implicações³.

Na historiografia de hoje em dia, as hipóteses casuísticas tendem a ser englobadas por hipóteses mais amplas, do tipo analítico, que indagam, prioritariamente, pela relação entre vários fatores e que procuram compreender *por que motivo* os fatos ocorreram de determinada maneira e não de outra. Assim, não é que hipóteses casuísticas ou meramente descritivas estejam ausentes do discurso historiográfico (na verdade, estão sempre presentes ao longo da argumentação) – trata-se somente de perceber que esse tipo de hipótese nem sempre funciona adequadamente como uma “Hipótese Central” (aqui entendida como aquela que orienta globalmente a Pesquisa ou um sistema dedutivo, e que constituem a dimensão norteadora da argumentação).

Para discutir esses aspectos em outros termos, seria útil lembrar que a historiografia do século XIX foi construída predominantemente em torno de ‘hipóteses fenomenológicas’, e a historiografia do século XX praticamente exige as hipóteses ‘representacionais’. Bem entendido, as ‘hipóteses fenomenológicas’ são aquelas que permanecem na superfície dos fenômenos, limitando-se a descrevê-los. Seu objetivo é fundamentalmente o de esclarecer o funcionamento externo de um certo sistema ou as características de um determinado fenômeno. Traduzindo para o âmbito historiográfico, as ‘hipóteses fenomenológicas’ (que vêm juntar ao interesse pelo “eventual” das hipóteses casuísticas o interesse “descritivo”) estão apenas preocupadas em motivar ou organizar a narração de uma sucessão de eventos ou de um processo, ou em pontuar a descrição de uma determinada sociedade histórica na sua riqueza de aspectos.

Já as ‘hipóteses representacionais’, que tendem a coincidir com aquelas que têm um aspecto analítico, estão preocupadas não, apenas, com a descrição das sociedades e processos, ou em expor um fato curioso ainda que simbolicamente importante; elas preocupam-se sobretudo em perscrutar as condições que estão na base da produção desses processos e situações histórico-sociais, ou em descobrir o *iceberg* por debaixo dessa ponta de gelo que é o evento, a doença por trás do sintoma, para utilizarmos metáforas conhecidas. Assim, para tomar emprestada outra metáfora das ciências exatas bem



utilizada nas ciências sociais, essas hipóteses preocupam-se em compreender os “mecanismos” que regem as sociedades, os sistemas sociais, os processos históricos.

Enfim, a historiografia do século XX – mais ancorada em hipóteses representacionais do que fenomenológicas – atribui menos importância ao que Braudel chamou de “as espumas dos acontecimentos”, e privilegia as “[...] correntes profundas que as produzem.” (BRAUDEL, 1990, p. 91-113). Assim, em relação à historiografia de superfície do século XIX, a historiografia do século XX apresenta uma profundidade maior, e trabalha com hipóteses mais complexas, mais relacionais, mais analíticas ... mais representacionais (uma das exceções do século XIX foi, sem dúvida, a Filosofia da História de Marx e Engels, que já buscava na profundidade social as suas dimensões econômicas). Por outro lado, é preciso acrescentar que as últimas décadas do século XX promoveram um maior equilíbrio entre descrição e explicação, evitando o repúdio extremo ao evento que marcou a “era Braudel”, e permitindo-se a uma alternância mais salutar entre as descrições de superfície e as explicações de profundidade.

Em todo o caso, voltando ao aspecto da interação entre uma Hipótese e o seu Problema, é preciso dizer que mesmo a hipótese casuística e fenomenológica, se a quisermos bem formulada, deve esconder dentro de si o problema, interagindo com ele. Propor a hipótese de que “Moisés era egípcio” é, no mínimo, tentar responder a um problema como “Qual a verdadeira nacionalidade (ou etnia) de Moisés?”. E essa pergunta levará, inevitavelmente, a outras (ou deveria levar) no decorrer da argumentação. O Problema, enfim, é sempre a sombra que acompanha uma Hipótese. Na verdade, é o seu fogo interior, a chama que o alimenta.

A hipótese deve ter a forma de uma sentença declarativa

Retomando os aspectos redacionais, deve-se ter em mente que a Hipótese deve vir, necessariamente, na forma de uma *sentença declarativa* (2). O Problema, conforme já vimos, pode até ser formulado sob a forma de uma indagação (“quais os fatores que favoreceram a rápida sujeição dos astecas pelos espanhóis comandados por Hernan Cortês?”). Mas a hipótese é sempre uma afirmação “a rápida sujeição do Império Asteca pelos espanhóis

comandados por Hernan Cortês deveu-se fundamentalmente à superioridade bélica destes últimos.”. Uma afirmação, naturalmente, que tem uma natureza provisória, destinada à posterior verificação. Mas sempre uma afirmação.

Não há muito que dizer sobre essa característica redacional da hipótese, senão que pensar a hipótese como uma pergunta e não compreender o seu caráter substancialmente afirmativo, ainda que provisório, está entre as dúvidas e hesitações que aparecem mais freqüentemente nos alunos que travam seus primeiros contatos com a metodologia científica. Isto se dá porque o aluno confunde em um primeiro momento o Problema com a Hipótese. Cumpre esclarecer-lhe que a Hipótese é uma seta atirada a partir de um problema, que pode ser metaforicamente comparado ao arco que a projeta. O Problema é um só, mas muitas podem ser as setas por ele projetadas. Algumas atingirão o seu destino; outras, talvez não. Mas de todo modo, pelo simples fato de colocar o arco em ação, todas cumprem a sua função.

A hipótese deve ser concisa

314 Outra característica que se exige de uma boa hipótese é a *concisão* (3). A hipótese deve expressar todos os elementos necessários, com a menor quantidade possível de palavras. Não devem faltar informações necessárias à especificidade da hipótese e à sua compreensão, tampouco devem abundar informações inúteis que, embora corretas, estariam tornando o enunciado desnecessariamente prolixo. Consideremos, ainda, aproveitando o exemplo da Conquista da América, uma hipótese que fosse assim formulada:

A rápida sujeição do Império Asteca, que naquele momento era governado por Atahualpa, pelos espanhóis comandados pelo nobre Hernan Cortês-autorizado pela realeza espanhola para encaminhar expedições de conquista no território mexicano e motivado pelas riquezas e honrarias que o sucesso do empreendimento poderia lhe oferecer – deveu-se fundamentalmente à superioridade bélica dos espanhóis, conhecedores que eram da pólvora e equipados com armaduras e espadas metálicas, para além dos cavalos de guerra, que para os nativos mexicanos pareceram monstros terríveis.



Existem informações na formulação acima proposta que, neste momento, são francamente desnecessárias. Não é preciso alertar o leitor, nesse momento em que se deve primar pela concisão, para o fato de que os astecas eram governados por Montezuma, de que Hernan Cortês era um nobre que aceitara o comando da expedição de conquista em busca de riquezas e de honrarias, nem mesmo especificar a superioridade bélica dos espanhóis com as informações de que estes conheciam a pólvora, o armamento de metal, e o uso de cavalos de guerra (essas informações poderão até ser mencionadas depois, mas não no momento sintetizador da formulação da hipótese). Muito menos é preciso mencionar aqui que os cavalos pareceram aos mexicanos “monstros amedrontadores”. Essas informações são excessivas e desnecessárias, nesse momento, embora úteis e oportunas em momento posterior, no esmiuçamento da análise propriamente dita.

Por outro lado, existem informações que poderiam ser acrescentadas à redação da hipótese proposta, como o fato de que tudo isto se deu em alguns poucos anos (ao invés da informação mais vaga de que se tratou de uma “rápida sujeição”). Existem, portanto, algumas informações de menos; e muitas, demais. A hipótese apresentar-se-ia mais concisa se assim fosse formulada: “a sujeição do Império Asteca pelos espanhóis comandados por Hernan Cortês, entre 1519 e 1524, deveu-se fundamentalmente à superioridade bélica destes últimos.” É esse tipo de concisão que deve ser buscado na elaboração de hipóteses: um cuidadoso equilíbrio entre uma economia de elementos redacionais e uma riqueza mínima de aspectos quem, necessariamente, devem ser definidos ou explicitados.

315

A hipótese deve apresentar consistência lógica

Dizer que a hipótese deve apresentar uma *consistência lógica* (4) – ou que ela deve mostrar uma coerência interna – significa que a hipótese nunca deve contradizer seu próprio enunciado, nem deve conter inconsistências ou tautologias, e que os seus vários elementos devem apresentar um encadeamento lógico ou uma interação efetiva.

Apenas para dar um exemplo típico de erro de enunciação, deve-se rejeitar qualquer espécie de *proposição tautológica*. A proposição tautológica, à qual já nos referimos quando discutimos os problemas de “definições”,

refere-se a esse tipo de discurso que se movimenta em círculos – e que, fingindo afirmar algo, acaba não por não afirmar nada. Retomando o exemplo relativo à Conquista da América, seria tautológico dizer que “os espanhóis foram superiores belicamente aos meso-americanos, porque estes possuíam menos armamentos e menos potencial bélico do que aqueles”. Não se disse evidentemente nada de útil com essa relação de enunciados (é análogo a dizer: “Pedro é mais rápido do que Paulo, porque Paulo é mais lento do que Pedro”).

Ainda a propósito das inconsistências lógicas, ocorre, também, que dois enunciados podem ser inteiramente verdadeiros sem que a relação estabelecida entre eles tenha qualquer consistência. Por exemplo: “a América foi descoberta pelos europeus porque a cultura renascentista apropriou-se de certas perspectivas estéticas da Antigüidade Clássica.”. Não há nada de errado com cada um dos fatores tomados isoladamente. O que é inadequada é a sua relação. Não parece ser possível relacionar esses dois fatores, que se colocam na verdade em referência a questões bem diferentes. Meramente sobrepostos como se fossem dois azulejos de desenhos diferentes, e falseados por uma inadequada mediação da conjunção “porque”, os dois fatores propostos por essa hipótese inconsistente carecem de encadeamento lógico e de interação efetiva.

316

Um exemplo de incoerência interna relativa a contradições no enunciado está na seguinte redação de hipótese: “A Revolução Americana, movimento revolucionário ocorrido na América em 1776, não foi verdadeiramente uma revolução, uma vez que não implicou mudanças sociais radicais, mas, apenas, uma libertação nacional.”

Alguns problemas são evidentes na redação desse enunciado de hipótese. Se o que se pretende é sustentar que a “Revolução Americana” não foi efetivamente uma “revolução”, por que o enunciado intermediário esclarece que a Revolução Americana foi um “movimento revolucionário” ocorrido na América em 1776? Talvez seja sequer recomendável aceitar, para essa hipótese, a designação “Revolução Americana” com relação ao movimento de independência americano, uma vez que essa categorização estaria também em contradição evidente com o que pretende demonstrar o autor da hipótese. Por outro lado, talvez o que a hipótese deseje esclarecer é que este ‘movimento social de libertação’ ocorrido na América não foi uma “revolução” no moderno sentido do termo – no sentido, por exemplo, proposto por Arendt (1998) ou por outros cientistas políticos. Para evitar mal-entendidos, seria interessante



especificar que 'compreensão' está sendo atribuída ao conceito de "revolução": "O movimento de libertação nacional ocorrido na América, em 1776, e que muitos autores denominam 'Revolução Americana', não foi efetivamente uma 'revolução' no moderno sentido proposto por Hannah Arendt."

Com essa nova redação conseguiu-se a desativação de uma série de contradições internas ao antigo enunciado da hipótese. Ao definir os acontecimentos ocorridos na América, em 1776, como "movimento de libertação nacional", o autor sai fora do circuito das contradições internas, e ao mesmo tempo chama atenção para o fato de que a contradição na verdade está naqueles autores que utilizam a denominação "Revolução Americana". Da mesma forma, deixa bastante claro que a sua afirmação está ancorada no uso moderno do conceito de revolução, inclusive cita uma referência teórica mais precisa (Hannah Arendt). Contudo, pode ser que ainda fique uma ambigüidade no ar. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer ao leitor em que consiste esse moderno conceito de revolução proposto por Hannah Arendt. Em segundo lugar, com relação ao caso da Revolução Americana em especial, Arendt era de opinião que esse processo histórico representou, de fato, de uma revolução no sentido compreendido modernamente.

Seria interessante – nos comentários à hipótese que poderiam ser feitos logo em seguida – esclarecer ao leitor que o conceito de "revolução", proposto por Arendt, vai além da mera idéia de um movimento social violento que subverte as estruturas políticas, implicando (a) não, apenas, mudança política, mas transformações sociais efetivas; (b) não apenas "libertação", mas um novo sentido de "liberdade"; (c) não apenas a idéia de que se vai restaurar uma ordem que fora perturbada por uma tirania injusta, mas a noção de que se está construindo algo efetivamente novo ("um novo começo"). Ou isso, ou como uma alternativa, essas especificações do "moderno conceito de revolução" deveriam aparecer na própria hipótese, suprimindo-se, nesse caso, a indicação relativa a Hannah Arendt e deslocando-a, talvez, para uma nota de pé de página.

Em segundo lugar, é preciso esclarecer ao leitor que se está tomando de Hannah Arendt *apenas* a sua formulação de um 'moderno conceito de Revolução', e não as suas opiniões ou análises sobre os possíveis enquadramentos de processos históricos específicos na categoria "revolução". Afinal, nessas análises, Hannah Arendt considera o movimento social que gerou a Independência Americana como efetivamente uma "revolução", por razões

que ela apresenta argumentativamente. Diante de uma hipótese que afirmasse que esse movimento social não foi uma revolução segundo o conceito proposto por Arendt, poderia parecer ao leitor que o autor da hipótese está caindo em contradição. É preciso que ele esclareça que concorda com a formulação teórica de Arendt mas não com a sua avaliação histórica.

Seria possível, também, desdobrar mais comentários esclarecedores, explicando-se para o leitor (de forma ainda sintetizada) por que motivo o movimento da Independência Americana não cumpre na opinião do autor este ou aquele aspecto que seria elemento constitutivo do 'moderno conceito de revolução'. Desdobrar a hipótese mais ampla em um ou mais dos aspectos particulares relacionados ao conceito de revolução proposto seria encadear uma subhipótese que passaria a especificar um ou mais elementos da hipótese principal, o que seria bastante válido.

A hipótese deve ser clara, e apresentar exatidão conceitual

318

No último subitem, vimos que o uso de termos ambíguos, ou ainda o confronto indevido de expressões contraditórias, podia prejudicar seriamente a consistência interna de uma hipótese. O saneamento de determinadas expressões, a sua substituição por outras mais adequadas, e a explicitação do sentido em que estariam sendo utilizadas, podem colaborar sensivelmente para a produção de um texto com maior nível de *clareza* (5) e *exatidão conceitual* (6), eliminando confusões e ambigüidades.

Para que uma hipótese seja clara, é preciso que ela só inclua "conceitos comunicáveis." (GRAVITZ, 1975, p. 81-82). Da mesma forma não adianta utilizar termos vagos e imprecisos. Seria pouco útil do ponto de vista da ciência histórica dizer, por exemplo, que uma determinada sociedade atingiu seu ponto de desenvolvimento "ideal" no século XII. O que se quer dizer com "ideal"? Como se mede, ou a que se refere essa "idealidade"? Da mesma forma, é despropositado dizer que "a arte bizantina apresentou desenvolvimentos mais interessantes do que a arte romana do mesmo período". "Interessante" é adjetivo vago, e de qualquer modo os diversos critérios possíveis de apreciação artística são sempre excessivamente carregados de subjetividade (rigorosamente seriam mais válidos em uma obra de 'crítica de arte' do que em um trabalho historiográfico sobre a Arte).



Seria mais útil afirmar que uma certa sociedade atingiu seu ponto máximo de centralização estatal no século XII, ou que a arte bizantina de determinado período caracterizou-se por um predomínio de tais ou quais técnicas, por um interesse mais específico nestas ou naquelas temáticas, ou por uma certa forma de interação entre o artista e a sua sociedade. Nesse caso, as afirmações deixam de ser vagas e começam a receber um delineamento mais esclarecedor, que as torna utilizáveis do ponto de vista científico. Dizer, por exemplo, que uma certa comunidade apresenta um nível de religiosidade mais intenso do que outra pode parecer muito vago. Dizer que essa comunidade manifesta a sua religiosidade com uma freqüência aos cultos religiosos que supera amplamente a freqüência aos cultos análogos em uma outra comunidade – isso já apresenta informações mais precisas, inclusive passíveis de ser mensuradas no decorrer da demonstração da hipótese (através, por exemplo, da quantificação da média de idas ao culto dominical nos dois grupos e numa faixa específica de tempo).

A partir desses exemplos, precisa se compreender que certas expressões – demasiado vagas ou impregnadas de valorações de gosto ou afetividade – devem ser evitadas em um enunciado de hipótese (como também na definição de conceitos). Trata-se, sempre, de evitar, a todo custo, o uso de “conceitos incomunicáveis”.

Grosso modo, existem cinco grupos de situações que podem dificultar ou impedir a comunicabilidade de uma hipótese: (a) uso de expressões vagas ou mesmo vazias de sentido; (b) emissão de juízos de valor ou aferições de cunho pessoal; (c) quando, utilizando expressão polissêmica, não se faz acompanhar por um comentário esclarecedor acerca do sentido que lhe empresta o autor; (d) quando são utilizadas expressões pouco conhecidas, a não ser da parte de um grupo muito reduzido de especialistas; (e) quando a redação é demasiado confusa ou excessivamente prolixa.

A hipótese deve interagir com a teoria e com os métodos

Fora a necessária interação da hipótese com o Problema, já discutida, espera-se da Hipótese simultaneamente uma interação com a Teoria e com a Metodologia (7). Esse aspecto já foi mencionado por ocasião da discussão da ‘função norteadora’ da hipótese, mas vale a pena rediscuti-lo em maior

profundidade. De certa forma, a hipótese pode ser vista como um elo entre a teoria e a metodologia que serão empregadas na pesquisa. É de um Quadro Teórico mais amplo que as hipóteses emergem, e é a partir delas que serão escolhidos as técnicas, os métodos, os instrumentos necessários a sua própria verificação.

Vimos isso no primeiro item deste artigo, quando, a partir de um problema imaginado no âmbito da vida cotidiana (a súbita falta de energia em um aparelho de televisão), foram sendo formuladas hipóteses sucessivas que implicaram, cada uma delas, uma metodologia de verificação. Para problemas científicos, as hipóteses também irão gerar, necessariamente, metodologias, ou, pelo menos, permitir uma escolha dentro da infinidade de recursos metodológicos existentes. Se se trata de uma hipótese que faz referência a valores quantificáveis, pode ser que sejam apropriados métodos quantitativos ou estatísticos; se for uma hipótese que faz referência à presença de aspectos ideológicos em um determinado tipo de discurso, talvez consistam em uma boa escolha os diversificados métodos de análise textual, que contam com desenvolvimentos importantes nos campos da crítica literária, da semiótica, da análise de discurso, da lexicografia, e assim por diante.

320

A Teoria, representando uma determinada maneira de ver o mundo ou um certo campo de estudos, também deve apresentar interação com as hipóteses, constituindo-se na verdade no seu alicerce. Se acredito que a história é a expressão da luta de classes, é muito possível que as hipóteses por mim encaminhadas para a resolução de determinados problemas apontem para a identificação e esclarecimento das contradições sociais. Se vejo a sociedade como um grande organismo social, é possível que logo surjam hipóteses relacionando as instituições e os grupos sociais a funções a serem desempenhadas no interior desse grande organismo. Se encaro a sociedade a partir de estruturas invariantes de fundo, minhas hipóteses enunciarão por sob a diversidade de fenômenos sociais e de produtos culturais a presença de certos elementos que seriam comuns a todos os povos ou culturas. Cada uma dessas maneiras de ver o mundo, por outro lado, anseia por encontrar determinadas maneiras de agir no mundo. As teorias buscam métodos para se concretizarem através da resolução de problemas específicos, e o caminho que permite esse acordo entre o 'ver' e o 'fazer' é precisamente a Hipótese – intermediária necessária entre o geral e o específico, entre o mundo abstrato dos conceitos e o



mundo concreto dos métodos que são concebidos como caminhos para atingir objetivos determinados.

A hipótese deve ser suficientemente específica

Se possível, uma hipótese deve conter referências empíricas que a delimitem e a tornem mais precisa (8). Uma hipótese expressa em termos demasiados 'gerais' freqüentemente não pode ser verificada. Por isto, em geral, cada hipótese deve se referir a uma unidade de observação bem definida, que estará associada a uma análise de populações, objetos, atividades, instituições, sociedades ou acontecimentos concretos que constituem o objeto da pesquisa.

Em História, a especificação requerida a uma hipótese vem habitualmente acompanhada de delimitações temporais, espaciais e sociais. Uma vez que se reconheça que qualquer sociedade está sujeita a constantes mutações, tanto sincrônicas como diacrônicas, não é possível pretender que certo padrão de crescimento urbano válido para algumas cidades americanas do século XX seja perceptível, sem variações, nas cidades européias da Idade Média ou do princípio do período moderno. Por isso, uma hipótese generalizadora como a dos "círculos concêntricos" de Burgess deve fixar suas referências empíricas, o seu espaço de validade, a sua temporalidade. De igual modo, uma hipótese como a de Todorov sobre o papel do choque cultural nas sociedades astecas deve vir encaminhada a partir de referências empíricas precisas, e a sua aplicabilidade às populações pré-colombianas urbanizadas, de uma maneira geral, só será possível depois que se desenvolverem novas pesquisas que testem as proposições de Todorov em um novo universo empírico, como a sociedade incaica contra a qual se defrontou Pizarro à frente de um outro grupo de conquistadores espanhóis.

321

A hipótese deve ser relevante

Uma Hipótese, como foi dito na abertura deste capítulo, deve contribuir efetivamente para um maior esclarecimento do problema estudado. Pode se dar que um certo problema seja relevante, mas as hipóteses propostas para o seu encaminhamento não apresentem nenhuma relevância em relação a ele

(o que significa dizer que o problema aponta em uma direção e a hipótese uma outra).

Assim, para retomar o já examinado problema das “verdadeiras razões que estariam por trás da rapidez e facilidade com que se deu a Conquista da América pelos espanhóis no início do século XVI”, seria irrelevante elaborar uma hipótese sobre “os padrões estéticos que predominavam nos templos astecas daquele período”. Uma tal hipótese nada acrescenta ao problema central a ser discutido. Nesta pesquisa, ela se mostra uma hipótese deslocada ou mesmo desnecessária, embora em outra pesquisa, que aborde por exemplo uma “caracterização da arte asteca”, ela possa vir a se constituir em uma hipótese relevante e até mesmo imprescindível.

Pode se dar ainda que nem o problema e nem a hipótese sejam relevantes com relação ao que se espera do conhecimento científico (em que pese que é sempre uma questão extremamente delicada alguém decidir que tipos de problemas científicos são relevantes para esta ou para aquela sociedade). Podemos falar, dessa forma, tanto em uma ‘relevância interna’, através da qual a hipótese mostra-se articulada à pesquisa na qual se insere, como também em uma ‘relevância externa’, através da qual a hipótese mostra-se articulada ao conhecimento científico de uma maneira geral, às práticas e expectativas sociais que a esse conhecimento se articulam, e assim por diante. Nesse particular, para mencionar mais especificamente o caso da pesquisa historiográfica, convém lembrar o célebre texto de Michel de Certeau (1982) sobre a *operação historiográfica*, no qual o autor ressalta que qualquer pesquisa histórica encontra-se necessariamente inscrita em um determinado “lugar de produção”.

Freqüentemente o que define a relevância de um tema ou de uma hipótese, queira o historiador ou não, é um lugar social bastante complexo, que possui dimensões sociais mais amplas e também dimensões institucionais muito específicas. É esse “lugar social” que abre espaço para determinados temas, ao mesmo tempo em que interdita outros. Assim, pode se dar que o corpo de pesquisadores de uma certa instituição – ou mesmo a Diretoria dessa instituição – mostre uma extrema resistência com relação ao encaminhamento de determinado tema ou à formulação de determinada hipótese. Nesse caso, o melhor que pode fazer o historiador interessado é buscar uma outra instituição ou um outro contexto em que o tema ou a hipótese sejam mais bem aceitos.



Assim, por exemplo, dificilmente alguém poderia obter o financiamento do Museu Villa-Lobos do Rio de Janeiro para uma pesquisa que apresentasse como hipótese central a sugestão de que a projeção nacional e internacional do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos só se concretizou em virtude das alianças políticas do compositor com o esquema político de Getúlio Vargas. Se o Museu Villa-Lobos foi criado precisamente para preservar a obra e memória desse compositor brasileiro, tal hipótese, ao desqualificar a importância estética da produção musical de Villa-Lobos, coloca em cheque a própria Instituição na qual ela pretende se inscrever.

A hipótese deve ser pertinente

A hipótese deve constituir uma proposição que mereça ser investigada ou que instigue a curiosidade científica (o que em alguns casos remete aos aspectos que já foram discutidos no subitem anterior). Da mesma forma, a hipótese não deve ser óbvia, tampouco indicar certeza; mas sim probabilidade, uma suspeita, uma reflexão mais complexa. Deve ser *pertinente* com relação à sua própria condição de hipótese (10).

Conforme já foi dito, uma afirmação evidente *não* é uma hipótese. Pode ser meramente um enunciado empírico, já amplamente comprovado, ou mesmo um axioma, que é uma afirmação aceita sem controvérsias e sem a necessidade de ser comprovada. Não pode ser colocada como hipótese a afirmação de que “as mulheres na Idade Média eram submetidas a uma organização social regida por um poder essencialmente masculino”, porque essa afirmação já se mostra evidente por tudo o que já se conhece do período medieval e não haveria qualquer pertinência em desenvolver uma pesquisa para demonstrá-la. Pertinente seria a hipótese de que, “mesmo dentro de um espaço de poder essencialmente masculino, a mulher encontrou estes ou aqueles espaços de resistência” (nesse caso, para tornar essa hipótese mais pertinente, seria o caso de especificar que espaços de resistência seriam estes).

Para ser pertinente, a Hipótese deve superar a *obviedade* e se tornar mais *complexa*, mais refinada. Deve superar a *superficialidade* das meras afirmações empíricas para adquirir uma maior *profundidade* que relacione essas afirmações. Ela deve, por fim, conter algo de novo – e não repetir, simplesmente, algo que já se sabe (fator *originalidade*).

A hipótese deve ser plausível

O critério da plausibilidade como requisito necessário a uma boa hipótese é o mais sujeito a controvérsias. Alguns autores sugerem que a hipótese deve ser necessariamente compatível com o conhecimento científico já existente ou com outras hipóteses já comprovadas. Mário Bunge, por exemplo, considera esta “[...] compatibilidade com o corpo de conhecimentos científicos.” (1976, p.84) como um aspecto relacionado à ‘consistência lógica’ da hipótese, mais propriamente à sua “consistência externa”.

Esse aspecto, contudo, é problemático quando examinamos a riquíssima história do conhecimento humano. Feyerabend (1989) procurou mostrar precisamente que, se as hipóteses científicas não tivessem ao longo da História da Ciência contrariado os preceitos científicos já aceitos e também transgredido as regras metodológicas existentes, o conhecimento científico não teria efetivamente progredido. Se assim não fosse, a revolução copernicana da ciência não poderia ter proposto a hipótese do heliocentrismo em oposição ao sistema vigente que era o geocentrismo de Ptolomeu.

324

A hipótese deve ser verificável

De nada adianta formular uma hipótese que não traga consigo possibilidades efetivas de verificação (12), seja para ser confirmada ou para ser refutada. É verdade, por outro lado, que diversas hipóteses que foram demonstradas apenas no âmbito dedutivo, ou outras que durante muito tempo permaneceram nas proximidades do âmbito conjectural, só tiveram a sua comprovação empírica muito tempo depois, com a realização de experimentos ou com a percepção posterior de determinados fenômenos com ela relacionados. Diversos dos desdobramentos da “Teoria da Relatividade” de Einstein, por exemplo, só puderam ser confirmados bem posteriormente à enunciação daquela teoria e de suas implicações.

No caso da História – uma vez que essa não lida com *hipóteses preditivas* como a Física, mas sim com hipóteses construídas sobre análises de fatos, de dados e de indícios do passado que lhes chegam através das fontes e documentos – a ‘comprovação empírica’ de hipóteses sob a forma imediata de ‘diálogo com as fontes’ é a prática corrente do historiador. Isso não impede,



por outro lado, que trabalhos posteriores possam reforçar as conclusões de uma pesquisa primeira, funcionando como reforços posteriores de verificação. Mas em todo o caso, tratando-se de verificações imediatas ou de verificações posteriormente incorporadas, a História modernamente concebida não lida com comprovações definitivas, a não ser no âmbito dos dados empíricos (vale dizer, posso comprovar uma informação, mas não a validade de uma determinada análise interpretativa que estabeleci sobre uma certa conexão de fatos).

Com relação aos processos de *verificação*, esta pode ou ser obtida de maneira direta a partir do próprio enunciado da hipótese (quando esse enunciado é confrontado com os dados empíricos que o confirmarão ou que o contestarão) ou pode ser obtida mais propriamente a partir de suas conseqüências. Nesse caso, o que se faz é deduzir da hipótese matriz certas implicações passíveis de comprovação empírica. Assim, lembrando outra vez as hipóteses centrais apresentadas por Einstein na "Teoria da Relatividade", estas conduziram por dedução a algumas implicações passíveis de posterior comprovação empírica ... como a de que, nas proximidades de corpos de grande massa, a luz sofreria um desvio perceptível.⁴

Outro aspecto a ser considerado para que uma hipótese conserve um razoável potencial de verificabilidade relaciona-se à busca de uma dosagem entre 'generalização' e 'especificidade'. Tal como já foi mencionado antes, para além de seus aspectos generalizadores, uma hipótese deve ser, por um lado, 'minimamente específica' (8); por outro lado, dotada de 'precisão conceitual' (6). Esses aspectos, já discutidos, interferem diretamente sobre a verificabilidade de uma hipótese.

Assim, uma hipótese demasiado generalizadora, ou formulada em termos muito gerais, freqüentemente não pode ser verificada. É necessário, amiúde, especificar na própria hipótese o que se pretende ou o que se pode verificar. Para lembrar um exemplo atrás mencionado, uma hipótese que se refira de maneira muito geral à ... maior "religiosidade" de uma determinada comunidade em relação a uma outra ... pode ser substituída por uma hipótese mais eficaz, mais específica e, portanto, verificável, que se refira à "freqüência aos cultos religiosos". Isso porque "religiosidade" é uma formulação demasiado geral e imprecisa, mas "freqüência aos cultos religiosos" é uma formulação mais específica, e que pode ser mensurada.

Em síntese, a verificabilidade de uma hipótese depende, por um lado, de alguns aspectos internos ao seu enunciado, como a presença de referências empíricas mensuráveis ou passíveis de análise, ou ainda a precisão conceitual. Por outro lado, depende também de aspectos externos, como a existência de técnicas disponíveis que permitam o confronto da hipótese com dados empíricos ou com análises elaboradas a partir desses dados. Outro fator externo necessário à verificação de uma hipótese, naturalmente, é a própria existência de materiais ou de fontes que relacionem a hipótese formulada abstratamente com alguma situação concreta. Em História, por exemplo, é o mesmo que dizer que é inócua a formulação de uma hipótese sem que estejam previstas as fontes ou documentos necessários para a sua comprovação.

O bom uso de hipóteses nas Ciências Humanas, enfim, é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho problematizado, para além do que, conforme vimos, as hipóteses desempenham uma série de outras funções importantes. Um modelo de elaboração, atento a certas características, também pode ser encontrado recorrentemente nas hipóteses utilizadas em trabalhos profissionais no campo das ciências humanas. E o aprendizado relativo a uma adequação redacional na sua elaboração, com base em modelos de bons autores, é parte importante na formação do pesquisador.

Notas

- 1 Sobre este problema histórico ver Bruit (1994), Fernández-Armesto (1992) e Restall (2006).
- 2 Se é possível dizer que a sujeição das civilizações pré-colombianas pelas sociedades europeias seria inevitável em longo prazo, em virtude da superioridade bélica, o que causa estranheza é a rapidez com que tudo se deu, e o pequeno efetivo de homens que foi suficiente para consolidar a Conquista.
- 3 O objetivo de Freud nestes dois textos é demonstrar que Moisés teria se tornado uma figura emblemática não por ser divinizado, mas precisamente por ter se mostrado uma figura extremamente humana. Além disto, em associação às idéias que já haviam sido desenvolvidas em *Totem e Tabu*, Freud (1999), a argumentação desenvolvida pelo fundador da Psicanálise conduz à proposição de que a religião é uma tentativa de resgatar o assassinato primitivo do pai da horda (ou da religião) adorando-o. A hipótese casuística sobre a nacionalidade de Moisés, neste sentido, é mero ponto de partida para hipóteses relacionais mais amplas. Freud (1990).
- 4 Esta implicação foi comprovada, em 1919, por ocasião de um eclipse solar.



Referências

- ARENDDT, Hannah. **Da revolução**. São Paulo: Ática/UNB, 1998.
- BRAUDEL, Fernando. História e Sociologia. In: BRAUDEL, Fernando. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BUNGE, Mário. **La investigación científica**: su estrategia y su filosofía. Barcelona: Ariel, 1976.
- BRUIT, Héctor. O trauma de uma conquista anunciada In: GEBRAN, Philomena; LEMOS, Maria Tereza. (Org.). **América Latina**: cultura, estado e sociedade. Rio de Janeiro: ANPHLAC, 1994.
- BURGESS, Ernest; PARK, Robert; McKENZIE, Roderick. **The city**. Chicago: University of Chicago Press, 1925.
- CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. Aztec' Auguries and memories of conquest of the México. **Renaissance studies**, Oxford, v. 6, n. 3-4, p. 287-305, 1992.
- FREUD, Sigmund. **Moisés e a religião monoteísta**. Lisboa: Guimarães, 1990.
- _____. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- GRAWITZ, Madeleine. **Métodos y técnicas de las ciencias sociales**. Barcelona: Hispano Europea, 1975.
- GIL, Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- RESTALL, Matthew. **Sete mitos da conquista espanhola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América** – a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Prof. Dr. José D'Assunção Barros
Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Severino Sombra | Vassouras
E-mail | jose.assun@globo.com
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos
sobre Sociedades e Culturas | LESC

Recebido 14 ago. 2008

Aceito 23 out. 2008



Prece de Natal para a infância brasileira

Christmas prayer to the brazilian childhood

Prece recitada pelo professor José Pires, na Confraternização Natalina dos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no dia 10 de dezembro de 2008.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

É tempo de Natal.
As noites são de festa.
A cidade, vestida de esplendores,
Compete com as estrelas
Em brilhos, luz e cores.
Nas lojas, as pessoas se aglomeram
Em busca de presentes.
Todos se esmeram para viver intensamente
Momentos efusivos de alegria geral
E as crianças,
Envoltas num manto de magia,
Sonham com seus presentes de Natal.

Celebra-se, no mundo inteiro, o nascimento
De uma criança, em terras da Judéia,
Nas cercanias do burgo de Belém,
A quem chamaram de Jesus.



A Bíblia pouco nos revela
Sobre os pormenores de tal evento:
Cumprindo as profecias,
Anjos anunciando a vinda do Messias
Aos pastores e a todos os que são por Ele amados;
Reis vindos do oriente guiados por uma estrela,
Seguindo seu rastro de luz.

O teu nascimento, ó Jesus,
Com Maria, José, o jumentinho na gruta de Belém...
Foi tudo tão sublime, tão bíblico e divinal
Que tamanha transcendência
Ascende aos limites do sobrenatural.

É verdade que um rei malvado e barbudo da Judéia,
Com raiva e medo de perder seu trono
Fez uma chacina geral de criancinhas
Para te destruir e matar.
Mas tu escapaste à espada, e te tornaste
Um garoto sadio, bem alimentado e educado
Nas letras, pois teu suposto pai, José, carpinteiro de função,
Nada deixava faltar nessa família,
Com a renda de sua profissão,
E exibias, naturalmente, sem alarde nem louvores,
Conhecimento e sabedoria,
Que surpreendia sábios e doutores.



Já o nascimento das crianças brasileiras
Nestas terras ensolaradas de Tupã,
Assim como as circunstâncias de suas existências
Nestas terras brasis, são, evidentemente,
Várias e diferentes.

Aqui, as crianças, por puro instinto lúdico,
Vão fazendo da vida um aprendizado:
É a folha verde que balança ao vento,
É a borboleta que agita as asas,
É um aceno de mão,
É a chuva fazendo barulho no telhado,

É o farfalhar dos passos sobre as folhas
Caídas, espalhadas pelo chão.

É o brilho do sol, a claridade da lua,
E a natureza objeto-brinquedo, a desafiar a imaginação.
Depois chegam os sininhos, os chocalhos,
Os carrinhos, as bonecas, os bichinhos preferidos;
E desta maneira,
A imitação dos gestos dos adultos, são aprendizagens
Para a vida inteira.

Felizmente, há a rua.
A rua é para as crianças palco, arena, escola, paraíso.
Paraíso porque é nela que elas brincam com alegria incontida:
É bodoque, é pião, é carrapeta,
É peteca, é matraca,
É bola de gude, passa anel, é gato e rato,
esconde-esconde, é chicote queimado, é amarelinha,



É cinco-marias, é pique, é queimada,
Tudo prá criança está na moda:
Pular corda, brincar de roda, soltar pipa.....

Paraíso e escola: nela, a criança
Aprende a ganhar e a perder,
A acatar regras, a tornar-se segura e confiante.
A competir com os outros dessa idade,
A participar, a ser eliminada,
A enfrentar a nova realidade...

A realidade:
É dessa realidade, que vai além do sonho,

Realidade, que pode ser um pesadelo,
Que eu quero te falar, em minha história.
Por isso, ó Deus menino,
Acompanha-me neste passeio sem ventura,
Vem conhecer os lances trágicos
Da história que eu quero te contar
Destas nossas crianças brasileiras
Que vivem pelas ruas, ao relento,
E pelas quais, talvez tenha bem valido a pena
Teres vindo à terra e teres sido crucificado numa cruz
Para resgatá-las de tanto abandono e sofrimento.

Não é a mesma história que te ensinou Pessoa,
Que te levava pela mão, pelos caminhos a cantar.
Minha história é outra.
È a história das crianças que estão em qualquer parte,
Nas casas, nas escolas, nas ruas, nas praias,
Crianças de destinos vários.



Umás que têm família, e são amadas,
Outras que nem têm e são usadas,
As que trabalham, as que estudam, as que
cheiram cola, as que roubam
E dormem nas calçadas.
Esses rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços
Que perambulam por aí, sem rumo,
Alguns até desfilam na TV e nos anúncios da mídia,
Nos rótulos de tantos e tantos produtos de consumo.

Rostos, e sorrisos, enfim,
A que o comércio e a indústria de produtos infantis
lançam mão para aumentar
Sua participação
Na economia da nação.

É bem verdade que uma vez por ano
Comércio, indústria e mídia, via rede Globo
Fazem uma aliança de cidadania
E para que as crianças sonhem com futuros de bonança
Promovem a semana humanitária
Da criança esperança.
Mas quanta distância entre o mundo infantil
Dos relatórios da UNESCO
E das organizações oficiais,
E aquele no qual a criança está imersa a cada dia.
São dois mundo opostos, não duvidem,
O mundo da criança tal qual ela deveria ser,
E o mundo onde o terror ocorre,
Aquele onde ela vive ou sobrevive
E, ó horror, onde ela até mata, ou vítima da violência, também morre.



A criança precisa de carinho!
A criança deve ir para a escola
O tempo da infância é pra brincar!
Vamos torcer para que ela seja sempre feliz!
Ah! Os estereótipos da criança ideal:
Saudável, sem fome, obediente,
Sem vícios, promessa de virtudes
Imagem ideal de criança amada,
Rodeada de carinhos e brinquedos
- Artesanais, mecânicos, eletrônicos,
E vejam só aonde vai o desperdício e a petulância:
Crianças ganhando de presente
Celulares ZTE, tecnologia 3G,
E viagens à Disneilândia!

334

Mas também há outra imagem,
E esta bem mais real, mais cruel e permanente,
Onde a barbárie é perpetrada contra a criança a cada dia,
Materializada no trabalho infantil,
Na exploração sexual,
No uso imundo que o tráfico de drogas
Faz de menores carentes.

Eis crianças menores nas minas de carvão e indústria têxtil,
Eis crianças raptadas e arrancadas da família
Para servir à clientela doentia de pedófilos.
São mundos opostos que se contrapõem
Na contra-mão,
Em imagens radicais,
De exploração *versus* saciedade,
Fruto de uma sociedade



Injusta na distribuição de sua riqueza, que só faz aumentar,
Avara na oferta de escola para todos,
Vincada pelas marcas de um escravismo
Que teima em perdurar.

E isso vem de longe nessa nossa história.
Já estava presente na epopéia náutica dos descobridores
Onde crianças desacompanhadas, ou abandonadas, ou órfãs,
Ou arrancadas à força
E jogadas nos navios à revelia de seus pais
Eram as que mais sofriam em alto mar

Quantas foram escravizadas e forçadas a tra-
balhar nos navios corsários;
Quantas tiveram até bem pior sorte:
Foram prostituídas e exauridas
Até a morte,

Quantas largadas e abandonadas por essas ilhas,
Quantas vendidas nos bordéis e nos mercados piratas das Antilhas.
Ah! Afonso Celso, *Porque me ufano de meu país!*
Até porque a história trágico-marítima das crianças,
Essa história de dor e de conflito
Entre o mundo adulto e o universo infantil,
É uma história sem memória,
Que não costuma ser lembrada em nossas aulas de história!

E a epopéia náutica dos descobridores
Trazia as quinhas nas caravelas,
Lembrando as cinco chagas da paixão.
E as caravelas traziam, com os marujos, missionários jesuítas,
Dispostos a fazer a conversão



Do gentio pelo temor e sujeição,
Em rígido sistema disciplinar de vigilância e castigos.
Para afastar nossas crianças de seus bárbaros costumes
E moldá-las, qual cera branda, no afã
De nelas imprimir os caracteres
Da fé e da virtude cristã!

E para aumentar o exército dos novos batizados
Nestas terras tupis,
Organizaram até um clero nativo
Que saia a batizar em nome de Tupã:

*Ixê oromoiáçuc Tupã
Tûba tûba réra pupê
Tupã taíra abe
Tupã Espírito Santo,
Abe, Amén!*

E nestas terras de Santa Cruz
São batizadas, evangelizadas, educadas
Crianças indígenas, portuguesas, mestiças,
E os meninos que mais se destacassem
Teriam o privilégio de estudar gramática,
E até, quem sabe, teologia,
Na casa dos padres,
Ou no colégio dos Meninos de Jesus,
Cujas lavouras, cultivadas pelos alunos sob cânticos e rezas –
Ora pro nobis!
Os alimentavam e vestiam.

Só que o patrimônio dos padres cresceu tanto
Que passou a ser malvisto por fidalgos portugueses



Que, sem ironias,
Mais do que fazendas,
Queriam, até, capitânias!

E aí chegou Pombal para acabar
Com a mamata jesuíta,
Seus feudos, seus fundos e suas dotações régias,
E sem ligar pra excomunhão dos padres em revolta,
Lhes mostrou o caminho de volta.

E as escolas jesuítas, que eram poucas e de poucos
Se fecharam definitivamente
Para as crianças do povo.
O ensino público instalado, precariamente, por Pombal
Indicou para os filhos dos pobres
Outra escola: o trabalho nas fazendas,
Onde eles se tornariam úteis e produtivos
Sem precisar de esmolos!

E assim, por muito e muito tempo, nestas terras,
O trabalho infantil para as camadas subalternas
Passou a ser visto como a melhor escola!
E eis novamente a sociedade
Empurrando as crianças na direção da lavoura.
E, dos campos para as ruas
Tornam-se donos do pior dos mundos:
Entregues à miséria,
Despossuídos da condição de seres humanos,
Despossuídos das necessidades básicas –
alimentação, saúde, educação –,
São transformados



Em dejetos sociais, enchendo as ruas
E sendo chamados e tratados
De vagabundos.

São os filhos da rua, e a rua
É seu meio de vida e também o centro de seu mundo.
Pivetes que vivem do furto, vadiagem, mendicância, prostituição...
Suas armas de sobrevivência? A esperteza e malícia.
Mas que tratem de ser espertos mesmo,
Para não caírem nas malhas da polícia
e serem recolhidos e enclausurados como ladrões vadios,
Dentro dos muros da FEBEM.
Aí as fugas são constantes, a maioria das vezes coletivas.
Aí eles, bem cedo,
Aprenderão, entre si, o manejo das armas
E se iniciarão em exercícios de combates
E ao virarem adultos
Vão ser bravos soldados para defender a pátria!

Escolas, igreja, unidades da Febem,
O sistema social e econômico
Fazem com que milhares de seres do universo infantil
Precocemente, se transformem
Em gente grande.
É como se tudo isso gerasse
Nas margens da sociedade
Uma brutal delinqüência juvenil.
Crianças espalhadas, como gado
Nas colheitas de extensas fazendas de café,
Crianças severamente castigadas
Brincando entre engrenagens de máquinas,



Crianças vítimas da violência sexual,
Crianças mão-de-obra explorada.

Tantas e tantas instituições de confinamento
Onde, ao invés de mecanismos de inclusão
Constituídos,
A criança acha, para toda a vida
Profundos, definitivos,
Os estigmas da exclusão.

A vida de criança, nestas terras, não é fácil.
Há crueldades e malícia
Geradas nas famílias, nas ruas, nas escolas,
No confronto de gangues,
Entre traficantes e polícia.
Por aqui é comum meninos andarem pelas ruas,
Que para muitos é também a sua escola,
Acostumados a viver todo tipo de carências:

Culturais, psicológicas, sociais, econômicas.
– Suas autênticas marcas de nobreza! –
É a alegada delinqüência
Latente da pobreza!
Mas quanto exagero e pessimismo, dirão uns.
Francamente, esse cara tem um falar equivocado!
Até parece desconhecer
Que em cada município existe um Conselho Tutelar
Autônomo e permanente
A zelar pelos direitos da criança e adolescente.
Nenhuma criança será objeto de negligência,
Exploração, violência, discriminação



Crueldade e opressão,
E será punido na forma da lei
Qualquer atentado à sua dignidade e aos seus direitos.
Enfim, em termos radicais
Elas estão redimidas pelo estatuto da criança,
Nutrido pela excelência das políticas sociais!

Por isso há ONGS que respondem
Pelos carentes vítimas da violência.
É a participação filantrópica da sociedade
Com o apoio das iniciativas
Empresariais.
É um novo tempo, também,
Da co-participação
No atendimento aos meninos de rua,
Que vão sendo reeducados
zelosamente, atentamente, carinhosamente,
Nas pedagogias da FEBEM.

Meus irmãos, brasileiros, cidadãos,
Vocês se queixam, com certeza,
Da mais evidenciada pobreza?
E da escalada do crime e da violência
Que ganham as manchetes dos jornais, rádio e televisão?
E porque neste domínio
Crescem tanto as milícias privadas?
E os grupos de extermínio?

É que nosso empresariado ainda não dirimiu a grande dúvida
Que paira nos opostos:
Faz filantropia para ajudar as crianças,
Ou para reduzir os seus impostos?



E enquanto isso,
A criança, e suas atenções
Vão se tornando o meio para o continuísmo
Das burocracias públicas e privadas,
Nessa montagem do grande espetáculo das comiseranças!

Pois vocês sabem,
Muitas delas, são vítimas da síndrome da criança espancada!
Outras, pelo contrário: dão um passo mais alto:
Operam no terceiro ramo mais lucrativo da economia,
Que é o narcotráfico.
É o progresso,
Que as introduz no círculo vicioso
Da miséria, da exclusão social, da violência,
De populações excluídas do universo da produção e do consumo.
São nossas crianças das ruas
Transformadas em meninos e meninas de rua.

341

É tempo de Natal,
É tempo de esperança,
No berço, uma criança
Convida à alegria.
As noites são de festa
E confraternização,
Os homens dão-se as mãos
Em paz e harmonia.

Envolve a humanidade
Um mistério profundo:
A criança que nasce
É promessa do futuro
E salvação do mundo.



Mas quanto a ti,
Criança brasileira,
Charneca onde a sociedade
Plantou desamor:
Quando, enfim, viverás
Teu sonho de esperança?
Quem irá decifrar
O sentido secreto
De teu grito de dor?
Que imagem tem teu rosto?
O que resta da tua dignidade?
Onde anda tua voz?
Onde a criança simplesmente criança?

Quando é que passarás
Do anonimato dos desconhecidos

À condição de cidadão
Com direitos e deveres reconhecidos?
Quando um novo compromisso com a criança
Nascerá?
Quando uma nova responsabilidade pela criança
Nascerá?
Quando uma onda de solidariedade universal com a infância
Nascerá?
Quando uma nova consciência sobre a infância
Nascerá?



Ó senhor,
Criança da gruta de Belém,
Que trazes à humanidade sofredora
A Boa-Nova
Que em tua missão profética,
Anunciaste tua vida inteira
Ajuda-nos, Senhor, a construir
Uma ética
Para a infância brasileira.

Prof. Dr. José Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN
Integrante da Base de Pesquisa Educação Inclusiva
E-mail | profjpires@gmail.com



Educação, salvação e conquista: a aventura presbiteriana no sertão do Brasil

Education, salvation and conquest: the presbyterian adventure in the Brazilian backcountry

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar**: uma ilha de civilização no Brasil tropical. Maceió: EDUFAL, 2007.

Dinamara Garcia Feldens
Universidade Tiradentes

344

O tema religião é, desde sempre, um assunto extremamente polêmico. Componente da própria condição humana, a religião é fruto de afecções e conceitos os mais diversos. Em se tratando de história da educação, ela adquire ainda outros componentes mais específicos, embora não menos polêmicos, pois se trata da formação de caráter, das moralidades, da cultura, de formas de vida.

O que parece consensual, no entanto, é que a religião ou a religiosidade não percorre apenas o espaço, ela acaba por qualificar, caracterizar, identificar o próprio tempo em que se vive.

Tratar do tema da religião, enquanto prática educativa, é, portanto, tarefa arriscada e necessária.

O livro **Educar, curar, salvar**: uma ilha civilizada no Brasil tropical de Ester Vilas Boas Carvalho do Nascimento cumpre essa tarefa. Trata-se de um trabalho que reúne uma detalhada e competente pesquisa documental, uma análise teórica centrada e adequada e uma vivência rara no tema em foco que permite a “tecelã – escritora” cerzir esses componentes com sensibilidade e clareza.

A obra gira em torno do grande projeto civilizador e salvacionista dos missionários religiosos presbiterianos, materializadas nas associações voluntárias e nas missões estrangeiras norte-americanas, aqui no Brasil, especialmente no nordeste brasileiro, em meados do século XIX e início do XX.

Ao se perguntar o que move os missionários presbiterianos, por mais de cem anos a se embrenharem pelo interior do Brasil – num cenário



absolutamente diverso ao seu e adverso em seu todo – a autora remete o leitor ao epicentro de uma questão que me parece fundante da própria condição humana, ou seja, a conquista.

Desde que iniciamos a longa jornada na luta por nossa sobrevivência no planeta Terra, essa configuração biológica complexa chamada homem – traz consigo o impulso que a cada tempo torna-se mais racionalizado de conquistar – e conquistar não só no âmbito da sobrevivência física mas também no âmbito de seus valores, verdades e de suas crenças.

Conquistar um bom lugar de coleta e abrigo, conquistar territórios, escravos, conquistar o reino dos céus, fiéis, mercados, consumidores, adeptos, crentes, seguidores... Conquistar naquilo a que cada um imputa o sentido, a importância maior, o significado mais contundente, conquistar a condição de ser e estar em seu tempo e em seu espaço. Mesmo que, e sempre que, esse tempo e esse espaço sejam criações daquilo a que chamamos história, a conquista é nossa própria história. As marcas e rastros desse processo de conquista é que joga o *Homo sapiens sapiens* no lugar de senhor no território do planeta Terra.

Certamente, a maior aventura humana de todos os tempos foram as navegações do final do século XV e durante grande parte do XVI; suas colônias e rotas comerciais – a cruz e a espada cravadas juntas no novíssimo continente. Nesse espírito de conquista territorial e de busca de fiéis, é que o Brasil entra para a história européia: incivilizados, sem Deus, sem Lei e sem Rei. Durante longos períodos de nossa história, tivemos investidas européias no sentido de buscar impor o rei, o deus e as leis que nos “faltavam”, ou seja, nos civilizar.

Já, no início do século XVIII, esse projeto passa, também, a fazer parte do ideário da América do Norte, personalizado em algumas de suas igrejas reformadas.

É, ainda, respirando e alimentando-se desse espírito que, aqueles que se crêem *mensageiros de Deus* (p. 22) chegam ao Brasil, movidos pela vontade de construir um novo mundo *decente e ordenado*. É sabido que esse novo movimento de conquista vinha, neste momento de nossa história, embebido no espírito dos Calvinistas imigrantes que povoaram os Estados Unidos e, sobretudo, por uma nova ordem no campo econômico: a consolidação do capitalismo. Esse novo ingrediente muda completamente o foco das conquistas realizadas nos dois séculos anteriores.

Ao buscarem a consolidação de uma nova ordem econômica, a fé vinha acompanhada de uma forma de conduta perante o mundo, do próprio liberalismo enquanto constituinte de comportamentos, valores e julgamentos. Todos esses projetos impulsionados mais radicalmente pela configuração de um novo homem – que vive *Deus na prática*. Ou seja, trata-se de ordenar uma nova forma de existência, e, para isso, é necessário ensinar, civilizar, salvar. As Igrejas reformadas, ao se auto-intitulem os “verdadeiros Cristãos”, possuem os argumentos e a potência necessária para esse empreendimento no novo mundo.

Escolhidos por Deus para construir o paraíso na Terra, a autora vai delineando cuidadosamente a trajetória destes novos americanos aqui em nosso Brasil tropical. O livro, então, instaura um cenário “tecido” entre o ideário protestante, a ação das associações voluntárias no contexto brasileiro, o processo colonizador, todos esses fios sincronizados no aporte teórico da história cultural.

Viver a *Teologia na prática* – e a obra em questão nos traz isso de forma extremamente clara – é, para os missionários, ser um cristão que vive tanto o sentido espiritual quanto o intelectual em sua plenitude. Salvar, educar e curar constituem-se na tríade possível para essa teologia tornar-se prática. E, se pararmos mais atentamente para os sentidos que aí se produzem, entenderemos a importância do estudo sério nessa direção para que possamos compreender os significados que estão compondo a formação dos valores e conceitos da sociedade brasileira em seu todo.

A obra de Ester vem somar nessa direção. Ao trazer até nós fontes sobre a educação presbiteriana, ela presenteia o leitor com uma importante contextualização da história da educação através dos personagens por ela revividos que construíram o Instituto Ponte Nova e seu cotidiano escolar.

Trazendo de forma minuciosa, embora não enfática o dia-a-dia dessa Instituição, a obra possibilita uma caminhada pelos corredores e salas de aula, pela secretaria e pátios, visualizando os alunos e seus professores, as tarefas escolares e não escolares, de forma organizada, otimizada e disciplinada, sem que isso seja o objeto primeiro deste estudo. E, nesse sentido, é que o livro tem a contribuir de forma mais efetiva, produzindo ramificações, gerando inquietações, tornando mais profícuo o estudo em torno da história da educa-



ção, quando, ao tratar questões que aparecem específicas fertiliza o solo para diferentes e novas possibilidades de pesquisa.

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens
Universidade Tiradentes | UNIT
Linha de Pesquisa Educação e Formação de Professores
E-mail | dfeldens@hotmail.com

Recebido 31 out. 2008

Aceito 21 nov. 2008



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em CD-ROM (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat*, 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

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em março de 2009.