

Ano IX nº 15 (Jan./Jun. 2011), Cáceres - MT

ISSN 1679-4273 - IMPRESSO

ISSN 2178-7476 - ON-LINE

REVISTA DA
**FACULDADE
DE EDUCAÇÃO**
Universidade do Estado de Mato Grosso

MULTITEMÁTICA



FAPEMAT

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

**Revista da Faculdade de
Educação**

Reitor

Prof. Adriano Aparecido Silva

Vice Reitor

Prof. Dionei José da Silva

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação

Prof. Áurea Regina Ignácio

Pró-Reitora de Ensino e Graduação

Prof. Ana Maria Di Renzo

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Prof. Juliana Vitória Vieira Mattiello Silva

Pró-Reitor de Gestão Financeira

Prof. Ariel Lopes Torres

Pró-Reitor de Administração

Valter Gustavo Danzer

**Pró Reitor de Planejamento e Desenvolvi-
mento Institucional**

Prof. Weily Toro Machado

Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Afonso Maria Pereira

**Coord. do Programa de Pós-Graduação em
Educação**

Prof. Heloisa Salles Gentil

Endereço

Faculdade de Educação
Av. Tancredo Neves, 1095 Cavallhada II
Cáceres/MT CEP: 78.200-000
Fone: (65) 3221 0036 / (65) 3221 0041
revistafaed.unemat@gmail.com

Conselho Editorial

Afonso Maria Pereira – UNEMAT
Beleni Salette Grando – UNEMAT
Cecília de Campos França – UNEMAT
Emília Darci de Souza Cuyabano – UNEMAT
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT
Heloisa Salles Gentil – UNEMAT
Ilma Ferreira Machado – (UNEMAT/Editora)
Irton Milanesi – UNEMAT
Maria Izete de Oliveira – UNEMAT
Tatiane Lebre Dias – UNEMAT

Conselho Consultivo

Ana Canen – UFRJ
Abigail Alvarenga Mahoney – PUC/SP
Bernardete Angelina Gatti – FCC/SP
Claudia Davis – PUC/SP
Farid Eid – UFSCAR
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Ilma Passos A. Veiga - UnB
Jadir Pessoa – UFG
Jorcelina Elizabeth Fernandes - UFMT
José Carlos Libâneo – UCG/GO
José Cerchi Fusari – FEU/SP
Laurinda Ramalho de Almeida – PUC/SP
Luiz Augusto Passos – UFMT
Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP
Manuel Francisco de Vasconcelos Motta – UFMT
Mariluce Bittar – UCDB/MS
Mauro Cherobin – UNESP
Melania Moroz – PUC/SP
Vera Placco – PUC/SP



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Ano IX nº 15 (Jan./Jun. 2011), Cáceres - MT

ISSN 1679-4273 - IMPRESSO

ISSN 2178-7476 - ON-LINE

REVISTA DA
**FACULDADE
DE EDUCAÇÃO**
Universidade do Estado de Mato Grosso

M U L T I T E M Á T I C A



Coordenação Editorial	Elizabeth Batista
Revisão	Elizabeth Batista / Marilda F. Dias
Diagramação	Jaime Macedo França
Capa	Guilherme Angerames R. Vargas / Jaime Macedo França
Arte Final/Capa Final	Jaime Macedo França

Copyright © 2010 / Editora Unemat
Impresso no Brasil - 2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Bibliotecas
UNEMAT - Cáceres

M961 Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato
Grosso: multitemática – Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Ano
IX, nº 15 (jan./jun. 2011) – Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral
Multitemática

186 p.

ISSN 1679-4273

CDU – 37 (05)

Não é permitida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a prévia autorização por escrito da editora.



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	07
Ilma Ferreira Machado	
ARTIGOS	
A ESCUTA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM GOIÂNIA.....	11
Sônia Santana da Costa	
AS MÚLTIPLAS FACES DO ESPAÇO URBANO NO ESTUDO DA GEOGRAFIA.....	29
Luiz Etevaldo da Silva	
COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE UM DIÁLOGO RECONSTRUTIVO ENTRE CIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.....	43
Leocir Bressan Vantoir Roberto Brancher	
A ÉTICA E OS DIREITOS HUMANOS: UMA DISCUSSÃO FILOSÓFICA NECESSÁRIA PARA A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS.....	57
Saulo Tarso Rodrigues	
DOS CORPOS SENTADOS AOS GESTOS EM FUGA: ESTATUTOS DOS CORPOS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO.....	79
Kátia Maria Kasper	
OS PCN E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.....	97
Rinaldo César de Holanda Beltrão Terezinha Mônica Sinício Beltrão	
O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DE ESPAÇOS TRANSNACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM MOVIMENTO.....	115
Ralf Hermes Siebiger	
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: INTEGRAÇÃO DAS TIC.....	139
Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro Sampaio Clara Pereira Coutinho	

MATERIAIS ESCRITOS PRESENTES EM MEIOS POPULARES E SUA RELAÇÃO COM ESTRATÉ-
GIAS DE LETRAMENTO.....153

Mayara dos Santos Araujo

Ana Lucia Espíndola

RESENHA

PESQUISA EDUCACIONAL: QUANTIDADE – QUALIDADE.....177

Heloisa Salles Gentil

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....185

EDITORIAL

A crescente exigência de produção científica colocada para as instituições, de modo particular para as universidades, é feita em nome do desenvolvimento sócio-econômico do país. No entanto, é possível perceber a ênfase posta no fator econômico e um falacioso apelo à justiça e igualdade social; basta compararmos rapidamente os recursos para pesquisas em projetos populares e aqueles destinados a grandes projetos tecnológicos e empresariais. Embora nos dez anos tenhamos obtido avanços importantes no campo popular, estes ainda são considerados ínfimos diante das reais necessidades que temos; é necessário empreendermos uma ação coletiva para provocar a virada do pêndulo da balança para o lado da maioria da população, que são os trabalhadores brasileiros.

Nesse contexto, uma das grandes preocupações de educadores e pesquisadores é evidenciar o sentido social de seu trabalho, nem sempre compreendido na verdadeira acepção da palavra “social” e, muitas vezes, confundido como um produto mercadológico, quando não é simplesmente desprezado por alguns setores de nossa sociedade. Em uma sociedade capitalista como a nossa, essa dificuldade decorre, em grande medida, da supervalorização do chamado trabalho material em detrimento do trabalho imaterial, que supostamente não contribuiria para a potencialização do capital pelo fato de ser considerado trabalho que não forma valor. Contudo, conforme Marx arguiria, o trabalho imaterial – categoria que inclui o trabalho em educação, o trabalho intelectual – influi de forma indireta e dinâmica no processo de valorização, por isso mesmo tende a ser elitizado e hegemônico.

A grande questão que move os pesquisadores em educação poderia ser definida dessa forma: como o meu trabalho pode contribuir efetivamente com o desenvolvimento humano integral e que saberes e tecnologias propiciam uma vivência digna, pautada na solidariedade entre os sujeitos, no trabalho coletivo e na distribuição equitativa da produção, sem que haja exploração do homem sobre outro homem?

Uma das formas encontradas para evidenciar o sentido social do trabalho dos pesquisadores é a publicação e divulgação dos estudos e pesquisas em educação. Dessa forma, consideramos um privilégio poder trazer a público os

importantes trabalhos dos pesquisadores/estudiosos que compõem esse número 15 da Revista da Faculdade de Educação, e convidamos todos à leitura e reflexão das matérias aqui apresentadas.

Ilma Ferreira Machado
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Julho de 2011.



ARTIGOS

A ESCUTA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM GOIÂNIA

Sônia Santana da Costa¹

RESUMO: o presente artigo trata da pesquisa que resultou na tese de doutorado *“Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação”*. Investiguei o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia. Desenvolvi uma pesquisa do tipo etnográfico baseada no método materialista dialético. Procurei, principalmente por meio do diálogo com a criança da primeira série, apreender qual é o seu lugar no Ensino Fundamental. A pesquisa indicou que a criança de seis anos exige uma educação diferente da que é propiciada pelo Ensino Fundamental e que ela tem buscado, de diversas formas, construir seu espaço.

PALAVRAS-CHAVE: criança, infância, ensino fundamental de nove anos.

ABSTRACT: The present article discusses the research that resulted on the doctoral thesis *“Nine-year Elementary School in Goiânia: the place of a six-year-old child, conceptions and bases about his/her education”*. I investigated the place of the child in six years old on the Basic Education of nine years in a municipal school from Goiânia. I developed an ethnographic research based on the dialectical materialist method. I tried, mainly through dialogue with the child of the first series, to learn what is her place in Basic Education. The research indicated that the child of six years requires a different education from that provided by the Elementary Education and that she has tried, in various ways, build her space.

KEYWORDS: Child, childhood, elementary school of nine years.

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa que desenvolvi no curso de Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e que resultou na tese *“Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação”*, desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa. A pesquisa está vinculada ao *“Projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*.

¹ Professora do CEPAE/UFG. E-mail: ssc444@gmail.com

A busca por compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental se deu a partir de uma publicação do governo federal brasileiro que, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB)/ Departamento de Políticas de Educação infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), apresentou, em julho de 2004, o documento “Ensino fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), sendo este colocado como uma das prioridades do Ministério da Educação. Este documento passou pelos trâmites legais e tornou-se lei (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005) e foi publicada pelo Diário Oficial da União, em 17 de maio de 2005.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), um dos primeiros documentos tornado público pelo MEC, utilizou como justificativa para a legitimação da proposta de um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, a sinalização oferecida pela LDB e que se tornou meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001. O texto reporta-se ao Plano Nacional de Educação (2000), assinalando que ele “estabelece, [...] a implantação progressiva do Ensino Fundamental de anos, com a inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2004, p. 14).

No aspecto pedagógico, justifica-se que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental é importante pela possibilidade de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.14). Se, por um lado, a lei parece oferecer uma ampliação da garantia de direito a uma educação gratuita a partir dos seis anos, por outro, retira dessa criança o direito à Educação Infantil, que está pautada no respeito às características próprias das crianças dessa faixa etária, conforme o exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Pedagogicamente, o governo afirma querer oferecer um maior tempo de escolarização à criança e, para que esta seja respeitada em sua especificidade, orienta para que o projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar sejam revistos, tendo como base as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, haja vista que estas oferecem contribuições para a revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental.

Recomenda, ainda, “que não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série” (BRASIL, 2004, p. 22). Para tanto, explicita que no projeto político-pedagógico sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilidade dos seus tempos, como menos cortes e descontinuidades.

O Ministério da Educação orienta, ainda, que as práticas educativas propiciem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança.

Diante dessas justificativas e orientações me propus investigar uma escola da Rede Municipal de Goiânia para compreender qual seria o lugar dessa criança na escola. A Secretaria Municipal de Goiânia já contava com a presença da criança de seis anos em escolas do Ensino Fundamental desde 1985, quando iniciou uma proposta pedagógica chamada “Bloco Único de Alfabetização – BUA”, que reunia, em um só bloco, a alfabetização e a primeira série, sem a retenção do aluno. Essa proposta da referida Secretaria tinha como objetivo antecipar a escolarização da criança em um ano para diminuir o índice de evasão e repetência, oferecendo um tempo maior para a assimilação dos conteúdos (GOIÂNIA, SME, 1992). A partir de 2004/2005 as escolas eram conhecedoras das orientações sobre como a criança de seis anos deveria ser atendida pela escola. O Ministério da Educação e a Secretaria Municipal afirmavam que o melhor lugar da criança de seis anos era a escola de Ensino Fundamental e a criança, o que teria a dizer?

Investiguei o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia e a questão central a que me dediquei a estudar foi: qual é o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental? Acompanha esse problema algumas outras indagações que cercam esse meu objeto, como: quais as atitudes do adulto diante da criança de seis anos de idade que é inserida no Ensino Fundamental? Ela tem sido respeitada em suas especificidades? Existe uma distinção em relação ao trabalho pedagógico dirigido a essa criança? Como a criança se representa nesse contexto?

O enfoque teórico que subsidiou esse trabalho foi a abordagem sócio-histórica, compreendida, principalmente, a partir das obras de Bakhtin (1992 a/b), Luria, (1991, 2006), Leoniev (2004, 2006), e Vygotsky (1991, 2001 a/b, 2006), o que pressupõe uma concepção de realidade, de sociedade, de homem e de construção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, o método empregado indica a compreensão de que a realidade em sua concretude não se dá a conhecer de forma imediata. Isso resultaria em uma representação caótica do real que seria refratado por ideologias e contradições, tornando necessário que o real seja mediatizado por análises que abstraíam o aparente, de modo a desvelar os nexos e as relações que o constituírem, possibilitando, assim, por meio do pensamento, apreender o real concreto.

Como se trata de uma investigação de cunho sócio-histórico, os sujeitos “ pesquisador e participantes “ envolvidos na pesquisa foram compreendidos tanto em sua singularidade quanto em sua historicidade. Foram considerados como sujeitos que têm voz, que interagem e interferem no processo. Os movimentos interlocutivos, que são constituídos por ações e textos², configuraram um espaço social de circulação de discursos que marcou um lugar específico de construção de conhecimentos.

A pesquisa do tipo etnográfico ofereceu possibilidades para uma maior apreensão do cotidiano escolar. Permaneci na escola campo durante todas as tardes dos meses de agosto a dezembro de 2007 e, de forma esporádica, em 2008. O levantamento bibliográfico, as observações registradas no diário de campo, as entrevistas, as conversas informais, as fotografias, as filmagens e análise de documentos foram alguns procedimentos realizados. Dentre os instrumentos utilizados, o diário de campo permitiu-me a rememoração, análise e compreensão das situações cotidianamente registradas. As possibilidades de leitura da realidade oferecida pelo diário de campo foram ampliadas com a utilização do gravador, da máquina fotográfica e da filmadora. Esses instrumentos foram inseridos no cotidiano escolar de forma gradativa, para não me tornar muito invasiva e nem causar contratempos ao cotidiano escolar.

As atividades de observação, filmagem, gravações, foram realizadas prioritariamente em uma das salas das turmas “A”³, mas os dados obtidos das outras duas salas também foram analisados com o mesmo rigor. Todas as crianças quiseram participar na pesquisa, porém, dos setenta e nove pais das crianças das turmas “A” quarenta e oito assinaram o “Termo de consentimento”, autorizando divulgar a fala e a imagem de seus filhos. Obtive a assinatura no “termo de consentimento” de todas as pessoas a quem solicitei: o diretor, três coordenadoras, as três professoras das turmas “A”, dois servidores técnicos que fazem a limpeza da escola e cuidam das crianças na hora do recreio, e duas mães de alunos, perfazendo um total de 11 consentimentos e 11 entrevistas realizadas.

Ao buscar compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental, privilegiei a voz da criança que, em geral, é vista pelo pesquisador como um *infant*, isto é “um ser que não fala”, e assumi, assim como Martins, (1993, p. 53), que é necessário superar a tendência de

² Enquanto manifestação do discurso em uma perspectiva interativa e dialógica, como a concebeu Bakhtin (1992 a/b).

³ As turmas de alfabetização do Ciclo I são nomeadas como: A1, A2 e A3, é composta por alunos na faixa etária de 6 anos.

[...] interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos das cenas e encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm poder ou que têm, ao menos, algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto.

Porém, também entendi ser necessário ouvir o adulto – professor⁴ e pais –, porque eles criam e interferem no contexto em que a criança está imersa.

Na escola campo busquei, por meio dos diálogos, impressões, ações e gestos captados e registrados, apreender os nexos constitutivos da realidade e obtive grande número de informações. Para constituí-las como dados da pesquisa, classifiquei os textos escritos a partir da transcrição das falas gravadas, anotações no diário de campo dentre outros, conforme os temas que mais se destacaram na pesquisa de campo e agrupei-os conforme a semelhança de significado que guardavam entre si. Procurei, com base nos teóricos que me subsidiam, discutir as categorias e fatores intervenientes que emergiram durante a pesquisa de campo, buscando vinculá-los com os fatos observados, com os diálogos realizados, com as informações obtidas.

Os documentos da Secretaria Municipal de Educação e da escola pesquisada apontam que a alfabetização é um processo e que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser respeitado, porém, a professora é cobrada pela escola, pela Secretaria e pelos pais a alfabetizar os alunos o mais rápido possível.

O acatamento às exigências da Secretaria fazia com que as crianças permanecessem na sala durante quase todo o período escolar, das 13h às 17h, para que a professora pudesse atender ao objetivo de alfabetizá-las. A professora combinou com as crianças que às sextas-feiras elas poderiam levar brinquedos e que elas sairiam antes do término da aula para brincarem no pátio. No entanto, esses momentos ocorreram poucas vezes durante o semestre. A necessidade que as crianças sentiam de saírem da sala de aula e de brincarem também era percebida nos dias das aulas de Educação Física, por serem realizadas no pátio ou na quadra eram aguardadas com ansiedade pelas crianças. Esse sentimento foi bem retratado por Flora⁵:

⁴ Designei como professor ou professora a todo o profissional independente do cargo que ocupa, para evitar identificações que poderiam acarretar constrangimentos.

⁵ O nome dos participantes da pesquisa é fictício.

Pesq.: e você gostava da outra escola? Da creche?
Flora: gostava muito da creche.
Pesq.: por quê? O que você aprendia lá?
Flora: aprendia a ler.
Pesq.: aprendia a ler lá também? E o que mais você fazia lá?
Flora: eu faço, eu brincava de banho de mangueira lá.
Pesq.: ah e porque você acha importante vir pra escola?
Flora: porque escola é mais bom que creche. [...] na escola, aprendi a escrever, a fazer desenho.
Pesq.: e o que você acha que vai aprender mais aqui na escola?
Flora: a ler, pegar aqueles livros assim que tem um monte de coisa, de história, minha mãe deixa eu ler o gibizinho dela.
Pesq.: e quando chega a hora de vir pra escola o que você sente?
Flora: eu gosto, sabe por quê? Porque quando não tem escola minha mãe me põe pra dormir, eu mais gosto, mais na escola, eu gosto das salas, gosto da minha tia Joana, da senhora, da professora, da Ane. [colega de sala]
Pesq.: é? O que você não gosta?
Flora: eu num gosto de fazer mais tarefa!
Pesq.: é? De fazer muita tarefa?
Flora: é ruim!
Pesq.: por quê?
Flora: porque é muita, assim a gente faz duas ai quando termina as duas vai lá fora e toma banho, ai fazer duas eu gosto, uma eu gosto, mas três, dez...
Pesq.: ai você cansa?
Flora: canso! Três e mais três! (Entrevista em 20-09-07).

Flora expressou um sentimento que é comum para a maioria das crianças entrevistadas. Ela gosta da escola, gosta de fazer as tarefas, quer aprender a ler e escrever, mas gostaria que as atividades fossem intercaladas com momentos lúdicos. Como afirma Leontiev (2004, p. 307),

[...] a criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil.

A criança de seis anos tem um modo próprio de apreender a realidade, tem um tempo de atenção e interesse que deve ser percebido pela professora e pela escola. A necessidade de se respeitar o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi reconhecida pela professora Joana (Diário de campo, 24-08-07). Ela afirmou que durante o primeiro semestre realizou várias atividades lúdicas, porque as crianças não estavam acostumadas com a escola. No entanto, o depoimento de Flora indica que no segundo semestre ela ainda não havia se acostumado com o número de atividades, elas lhe causavam angústia e cansaço, o que lhe impedia de ter interesse em sua realização. Mas será que o cansaço da aluna teria como fator somente o número de tarefas a serem realizadas ou, também, o tipo da tarefa que lhe era oferecida?

As rotinas de trabalho das professoras denotavam a intenção de desenvolver um processo dialógico com as crianças ao introduzirem o conteúdo que seria trabalhado. Em quase todas as salas pesquisadas os alunos participavam motivados pelas perguntas das professoras e respostas dos colegas. No entanto, ao propor as atividades, algumas professoras deixavam de fazer mediações que seriam necessárias para que as crianças apreendessem o conteúdo trabalhado, parecendo que o importante era a cópia da tarefa ou a decodificação do texto.

A compreensão que Bakhtin (1992a/b) desenvolveu sobre a linguagem, enquanto um sistema concreto, construído no processo dialógico, apontou para a sua importância na formação e desenvolvimento da consciência, estando integrada à existência histórica e social dos homens. Para o autor, a palavra, que é constitutiva do homem enquanto sujeito, serve-lhe como meio de comunicação e perpassa o sistema de relações em que aquele se encontra mergulhado. É importante que a criança, ao imitar a escrita da professora, perceba o sentido atribuído à palavra, o universo de relações em que ela está inserida, dessa forma o processo de aprendizagem da leitura e da escrita poderia superar a compreensão da relação entre sons e letras para abarcar a língua viva, que representa as relações sociais que constitui a palavra.

A forma como a professora age e interage na sala de aula pode possibilitar a compreensão do lugar que a criança ocupa no contexto educativo e, para que o professor se conscientize de forma crítica e

reflexiva sobre o lugar que ele atribui a seus alunos, cabe-lhe perguntar: “Que tipo de atividade estou propondo? Para que e como as crianças a realizarão? As atividades atendem às necessidades e singularidades da criança? Tenho permitido que elas expressem seu pensamento? Como isso ocorre?”

Leontiev (2004), ao desenvolver estudos sobre a atividade humana, apontou que sua realização é sempre impulsionada por um motivo e que a análise do conteúdo da atividade desenvolvida pela criança “permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, sua consciência” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

A atividade escolar tem, portanto, uma complexidade que interfere no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, dessa forma, uma tarefa escolar que é passada à criança sem que ela compreenda sua finalidade, seu significado, não fará sentido para ela e não suscitará motivações necessárias para sua realização, não permitirá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento e tão pouco a respeitará como sujeito nesse processo. Nessa ótica, o que importa não é a quantidade de tarefa que tem como objetivo fazer com que a criança memorize a forma da escrita, o que pode lhe causar cansaço, como alegou Flora, mas a qualidade da atividade que tem como finalidade possibilitar à criança objetivar, por meio da escrita, o seu pensamento.

Durante a pesquisa, em diversos momentos, várias crianças se mostravam angustiadas e com medo de errarem ou de não aprenderem a escrever, como se pode ver na seguinte cena descrita no diário de campo em 13.08.07:

Luna estava chorando, fui até ela e perguntei o porquê do choro. Ela disse que era porque não sabia fazer a tarefa. Mostrou-me a palavra “canetacaixa”, eu lhe disse para mostrar para a professora e ela disse: “eu mostrei, tá errado e eu não sei como escrever!” (Conversa com Luna, 6 anos).

Luna estava angustiada e procurava a ajuda da professora, mas ela estava ocupada em ensinar a tarefa à outra criança. Luna então veio a mim, a criança acredita que o adulto é o mediador mais eficiente para ajudá-la, eu não podia ensiná-la porque isso faria com que outras crianças também viessem me pedir auxílio e dessa forma descaracterizaria o meu papel de pesquisadora e eu me tornaria uma professora a mais na sala. Perguntei-lhe então, com um sorriso para tranquilizá-la, “e seu colega,

sabe como escrever? Pergunte a ele” (Diário de campo, 13.08.09). Luna então se dirigiu ao colega que lhe ensinou a separar as duas palavras.

A imitação foi realizada pelas crianças em diversas situações, entretanto, ao observarem a tarefa do colega para fazer igual, elas se envergonhavam de seus atos, talvez porque elas tenham compreendido por meio das interações educativas de que só se deve considerar como válido aquilo que fazem sem a ajuda do outro. Essa compreensão ainda persiste na maioria das escolas e está orientada por uma concepção tradicional de Psicologia e Pedagogia, que consideram como definidor do nível de desenvolvimento da criança somente o que ela consegue realizar de modo autônomo. Diferentemente dessa concepção, Vigotski (1998, 2001a/b) compreende a imitação em um sentido amplo, como a principal forma de influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Para o autor, a imitação é “um conceito central, indispensável para definir a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001b, p. 479). A imitação é uma forma de a criança compreender o mundo, não é um ato mecânico e limitado, é a ponte para a elaboração própria da criança.

Segundo o pesquisador, por meio da imitação, a criança consegue imitar ações que estão além do seu desenvolvimento. Ele afirma que,

[...] através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis com orientação – com o auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001b, p. 480).

Esse conceito tem importância fundamental na orientação do trabalho realizado na escola, ele rompe com a compreensão de que a aprendizagem deve ser orientada somente de acordo com o nível de desenvolvimento percorrido pela criança. Para Vygotsky (1998, 2001a/b), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo ao professor definir o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela consegue fazer sem ajuda, e que Vigotski (2001a, p.333) compreende como “limiar inferior da aprendizagem”. O autor também define a zona de desenvolvimento imediato como sendo determinado pelo que a criança consegue fazer com auxílio, ou seja, o “limiar superior da aprendizagem” e explicita que a aprendizagem só será fecunda entre esses dois limiares.

É importante destacar que a valorização da autonomia e da ajuda estabelecida entre as crianças não exime o professor da responsabilidade

de mediar o processo de apreensão do conhecimento historicamente construído. Ele pode mediar o conhecimento de forma a permitir que o aluno, por meio do diálogo responsivo e ativo, apreenda o conhecimento historicamente elaborado e objetive seu pensamento por meio da fala, desenhos, textos escritos, dentre outros, de modo a, por meio de sua ajuda, indicar formas mais elaboradas do conhecimento e com isso expandir os níveis de desenvolvimento de seus alunos. Nesse processo, a criança pode tornar a relação intrapsicológica em interpsicológica, ou seja, por meio aquilo que ela faz com a ajuda do outro.

No cotidiano da sala de aula, as atitudes de iniciativa e autonomia por parte de algumas crianças, contrastavam com as de outras que se apresentavam bastante dependentes. A professora procurou trabalhar com algumas crianças que tinham medo de se posicionarem, de se arriscarem e conseguiu, inclusive, modificar as atitudes de Fábio que chorava e temia mudar de sala ou de receber outra professora na sala de aula. Algumas vezes, quando a professora percebia que uma criança conseguia fazer a tarefa, ela lhe assegurava a capacidade, porém em outros momentos tomava atitudes que afirmava a falta de iniciativa por parte da criança ou a tolia. Essa contradição na atitude docente pode ser percebida em algumas situações:

Situação 1

Fábio se dirigiu à professora para ela cortar a ponta do saquinho de iogurte. A professora falou naturalmente. 'Não, Fábio, pega a tesoura e corta, você dá conta!' Ele então cortou o saquinho e a professora lhe deu os parabéns (Diário de campo em 16-08-07).

Situação 2

Antônio: nossa... já terminei! [a professora estava terminando de ensinar alguns alunos]

Professora: já terminou Antônio?

Antônio: que mais tem pra fazer?

Professora: agora espera um pouquinho (Diário de campo em 16-08-07).

Situação 3

Professora trocou a tarefa da Ane porque ela não esperou a orientação e fez a tarefa toda errada. Após lhe chamar a atenção, entregou outra tarefa e a aluna teve que fazer toda a tarefa novamente (Diário de campo em 16-08-07).

As situações 2 e 3 explicitam que para uma sala com crianças de seis anos, que precisa de orientação mais individualizada, o número de criança na sala, em torno de trinta, dificulta à professora realizar esse tipo de atendimento. Para que a criança não comece a fazer a tarefa sem orientação, ela pede que a aguarde, para que a criança não precise apagar e fazer novamente a tarefa. Mesmo que a atitude da professora se justifique, ela se torna contraditória, o que reflete na maneira das crianças agirem. Ao mesmo tempo em que as crianças têm liberdade para ir até a mesa, pegar tesoura, recortar e colar a tarefa, ações que fazem com autonomia, na realização das tarefas a professora se torna mais diretiva, como na cena 3. Embora seja importante que a professora oriente e corrija a tarefa, esse ato não deve inibir as crianças de tentarem fazer a tarefa ao seu modo, de errar e com isso também aprender. Talvez essa atitude explique o fato de em diversas situações as crianças ficarem paradas e passivas diante da tarefa, à espera que a professora fosse ajudá-las ou pedissem ao colega para fazer a tarefa por elas, como ocorria geralmente com Carla, Ane, Silvia e Sofia.

A professora não regula apenas a forma como a criança escreve ou lê, ela orienta também a forma como a criança se comporta e age. Contudo, essa ação docente não é simples, nela está implícita concepções e contradições que interferem não só no processo de ensino-aprendizado como na vida da criança e do professor.

A partir dos diálogos que tive com as pessoas adultas entrevistadas, pareceu-me que ter o domínio de classe é percebido como uma das formas pelas quais elas são avaliadas tanto pelo corpo dirigente como pelos colegas ou pelos pais. A afirmação das regras, com maior ou menor constância, foi possível ser percebida cotidianamente durante a pesquisa, o que é compreensível, porque as crianças estão em processo de internalização das regras para que possam se auto-regular, no entanto é preciso que o professor compreenda também quando e por que as regras são quebradas. Geralmente, os momentos em que as professoras chamavam mais a atenção das crianças eram quando elas estavam cansadas, quando já se aproximava o horário do recreio ou de acabar a aula, mas não havia tempo para brincar por conta do número de tarefas que as crianças precisavam fazer.

A *ludicidade* foi uma das categorias que emergiu durante a pesquisa. É possível perceber que em nível documental a valorização do lúdico por meio de brincadeiras e jogos se apresentou de forma crescente nas propostas da Secretaria Municipal e se mostrou presente no Projeto Político Pedagógico da escola campo. Os documentos creditam importância às atividades lúdicas e atribuem à brincadeira a possibilidade

de desenvolver na criança as capacidades psíquicas e de controle da realidade. No entanto, eles apresentam a ludicidade e a brincadeira somente vinculadas à disciplina de Educação Física, ficando a cargo das outras disciplinas trabalharem os conteúdos que vão possibilitar aos educandos desenvolverem suas capacidades cognitivas.

Leontiev (2006, p. 126) afirma que “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”. Mesmo quando a criança realiza jogos com regras, que tem seu início no período pré-escolar, em que ela conhece e deve apreender o objetivo, o seu conhecimento não torna o jogo uma atividade produtiva, destituída de ludicidade. O que motiva o jogo é o desempenho do processo lúdico e o seu sentido incide na subordinação às regras e na realização do objetivo. Dessa forma, o processo lúdico continua sendo o motivador, embora tenha o objetivo como mediador entre a criança e o processo. Segundo Leontiev (2006, p. 138), os jogos com regras

[...] são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente [...] dominar a regra significa dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

Durante a pesquisa observei que as crianças realizam jogos com regras, na maioria das vezes, durante as aulas de Educação Física ou durante o recreio. Nas salas de aula, as situações de jogos eram raras. Entretanto, notei dois tipos de situações lúdicas: a primeira promovida pelas professoras e a segunda desenvolvida pelas próprias crianças. As atividades lúdicas realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico, na maioria das vezes, por meio da música, desenho ou pintura; havia também atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas.

As brincadeiras propostas pela professora, chamadas de brincadeiras tradicionais ou convencionais, exigem, de quem brinca sagacidade, atenção, capacidade de prever a ação do outro para coordenar a sua reação. Como afirma Vigotski (2001b, p. 122), “esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e

habilidades sociais”. Por meio dela, a criança aprende a respeitar os colegas e as regras. Satisfazer as regras, conforme Vygotsky (1989) causa prazer e serve como aquisições que se tornarão base para a ação real e a moralidade.

Como foi possível observar, a realização de atividades lúdicas propiciadas pelas professoras por meio de brincadeiras, músicas, desenhos dentre outras, ocorridas dentro ou fora da sala de aula contribuem para o desenvolvimento sócio-psíquico-afetivo da criança. Porém, como a criança de seis anos está agora no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil, a professora precisa utilizar o tempo para que a criança realize tarefas que lhe permitam o domínio da leitura e escrita, deixando, por diversas vezes as atividades lúdicas em segundo plano, como o diálogo a seguir exemplifica:

Carla: tia, depois vamo brincar do lado de fora?

Profª: depois, agora não [...] vamos pegar a tarefa que fizemos ontem (Diário de campo em 08-08-07).

Esse tipo de diálogo foi repetido em vários momentos no semestre, mas, mesmo sem a autorização da professora, as crianças brincavam na sala de aula. A professora chamava a atenção do aluno e a distração causada pelo brinquedo se rompia dando lugar à realidade da sala de aula. O confronto entre a vontade de brincar, que é característico da criança de seis anos de idade, e a obrigação com as tarefas escolares criava tensões e conflitos em diversos momentos. A criança quer ficar com o brinquedo na mão, mas a professora sabe que isso significa sua distração. Vigotski (2001b, p. 162) afirma que:

a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias.

O impasse está criado, a criança quer brincar, mas a tarefa deve ser feita. Se a criança segue seus interesses, de acordo com Vigotski (2001b), ela passará a ser dominada pelos seus caprichos e o professor lhe seguirá a reboque. Se o professor impuser sua vontade poderá criar ainda mais desinteresse e desatenção. Nesse caso, um agir dialógico e dialético poderá ser a forma educativa indicada, ou seja, ter o interesse da criança como ponto inicial e, como requer o ato educativo, apontar e construir novos interesses. Como o professor atua ativamente na vida escolar da

criança, cabe a ele refletir se a atividade proposta está partindo realmente da concepção de que a criança é um sujeito que tem voz e experiências, que tem o direito de brincar, movimentar-se e estudar.

Durante o recreio, além de brincarem, as crianças, principalmente as meninas, gostavam de andar lado a lado conversando e espontaneamente se dirigiam a mim para dialogarmos. Nesses momentos, elas falavam sobre diversos assuntos que faziam parte de seus contextos sócio-culturais e nessa pesquisa agrupei como fatores intervenientes ao processo de escolarização os temas *religiosidade* e *sexualidade*, por entender que eles não se constituíram em categorias que emergiram da pesquisa de forma concreta e presentificada. Em algumas situações esses temas se mostraram determinantes do comportamento e do discurso das crianças, mas eles não são discutidos na sala de aula e não constam dos documentos da Secretaria Municipal de Goiânia e nem no PPP da escola.

Com relação à religiosidade, as crianças expressam ter apreendido o discurso normativo dos adultos. Quanto à sexualidade as crianças de modo tímido, receoso ou desafiador, parecem falar de um assunto proibido e muitas vezes entendido como pecaminoso. Esses temas parecem se posicionar como opostos no imaginário infantil: a religiosidade é permitida e incentivada, a sexualidade é negada e reprimida.

A sexualidade, assim como a religiosidade são temas que estiveram presentes, em alguns momentos na pesquisa e que merecem um estudo aprofundado. A escola não pode continuar ignorando as influências que esses temas exercem nesse período da infância e que determinam seu comportamento por meio das músicas, danças, dentre outras. As crianças são assediadas sexualmente, são ameaçadas e a escola poderia oferecer informações seguras sobre o assunto, além de oferecer a oportunidade de denunciar os abusos recebidos para serem encaminhados a atendimento adequado. Essa seria, inclusive, uma forma de compreender com mais propriedade que tipo de infância as crianças estão tendo e a influência que esses fatores exercem na vida das crianças e no contexto educativo.

Considerações finais

A Lei 11.114/2005 indica, como citei anteriormente, as providências que devem ser tomadas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. No entanto, em Goiânia, a Secretaria Municipal tem matriculado crianças nessa faixa etária no Ensino Fundamental desde 1985 e, como demonstrei na pesquisa, as escolas ainda não conseguiram fazer as adequações de seu espaço físico e mobiliário para atender as crianças nessa faixa etária.

Pedagogicamente, o MEC justifica que a criança de seis anos de idade tem mais tempo para apreender os conteúdos trabalhados pela escola. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos. Esse argumento deixa implícita a compreensão de que a criança na Educação Infantil não está tendo a formação desejada, no entanto, contraditoriamente, o governo orienta em seus documentos que o projeto para atender à criança de seis anos de idade tenha como subsídio as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Quanto ao aspecto pedagógico foi possível perceber, por meio da pesquisa, que a criança de seis anos ao ser retirada da Educação Infantil, espaço que historicamente tem como função atender a faixa etária de 0 a 6 anos para ser incluída no Ensino Fundamental, perdeu a oportunidade de ser atendida por uma proposta pensada e articulada no sentido de atendê-la em suas singularidades e de forma integral. O tempo de atenção requerido no Ensino Fundamental nem sempre é o que a criança pode oferecer. A tarefa a ser realizada por ela nem sempre é a que deseja fazer. Ela responde a esse descompasso entre o que a escola dela exige e o que ela tem condições de oferecer, muitas vezes, refugiando-se na brincadeira que, na sala de aula, pode ser compreendida como indisciplina. Às vezes a indisciplina, o choro, a agressividade é a forma utilizada pela criança para ser ouvida e conquistar o seu espaço.

No Ensino Fundamental, a criança é pressionada pela professora para que se empenhe em aprender a ler e escrever, as coordenadoras cobram das professoras o número de crianças alfabetizadas, os pais querem saber quando seus filhos vão começar a ler e escrever. A escola é cobrada pela Secretaria Municipal, que acompanha por meio de provas e dados estatísticos o desempenho dos alunos. A Secretaria Municipal é pressionada pelo Governo Federal que espera dados estatísticos positivos para mostrar aos organismos internacionais, como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, que o país tem cumprido os acordos de melhoria da qualidade educacional. Esse efeito cascata é propiciado pela compreensão sistêmica capitalista que concebe a educação como produto, independente da singularidade da infância.

Durante a pesquisa, eu e os participantes trocamos palavras, imagens, gestos. Por meio do diálogo compartilhamos sonhos, esperanças, angústias, alegrias e tristezas. Sentimentos e pensamentos que se amalgamaram às vidas que se encontraram. Encontros que suscitaram idéias e atitudes que se devem assumir quando se tem a pretensão de melhorar o contexto escolar em que a criança está inserida.

O lugar que a criança ocupa na escola não pode ser de angústia, medo de não aprender, ansiedade pelos poucos minutos de brincadeira

no recreio. No entanto, como a criança de seis anos de idade está na Escola de Ensino Fundamental, que tem como prioridade o domínio do conhecimento sistematizado, essa criança passa a maior parte do tempo sentada na carteira, realizando tarefas que, nem sempre, vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

A brincadeira se constitui como um direito da criança. As crianças falaram, por diversas vezes, que brincar é o que elas mais gostam de fazer e elas o fazem em qualquer lugar que estejam. A fantasia, o jogo, a brincadeira, podem ser suscitados por qualquer situação, objeto, palavra, desenho. Ao ouvi-las pude perceber que elas também gostam da escola, gostam de aprender a ler e escrever, mas o que elas mais desejam é brincar, não ficar tanto tempo sentadas e caladas.

Nesse processo, percebi o quanto a escola precisa ser ouvida e, mais especificamente, o quanto a criança espera ser ouvida, o quanto ela tem a dizer. É preciso ter os ouvidos e olhos abertos e atentos para compreender as atitudes, a fala, o gesto, o olhar, o sorriso ou a lágrima da criança.

A criança tem cotidianamente buscado encontrar seu lugar e é necessário continuar a luta em favor de uma infância que seja reconhecida, valorizada e realmente protegida em seus direitos fundamentais. Esse papel é de responsabilidade do Estado em suas múltiplas instâncias, da escola e da sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da trad. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992a. (Coleção Ensino Superior).

_____. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992 b.

LEONTIEV, Alexis N. O princípio Psicológico da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKII. L. S., LURIA, Alexander R. ; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento*

e Aprendizagem. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N.; VIGOTSKII. L. S. (et. al.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes Ltda., 1991.

MARTINS, José de Souza (Org.). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

GOIÂNIA, SME. *Documentação referente à Experiência pedagógica em Alfabetização, desenvolvida em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 1985*. Goiânia, 1992. (documento xerocado, acervo da SME).

VIGOTSKY, Lev. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001a. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001b. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

Recebido em: 09/08/2010

Aprovado em: 27/10/2010

AS MÚLTIPLAS FACES DO ESPAÇO URBANO NO ESTUDO DA GEOGRAFIA

Luiz Etevaldo da Silva¹

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre o estudo da Geografia, a partir de uma visão que leve em consideração os diversos fenômenos que contribuem para configurar o espaço e os lugares; pensa o estudo das múltiplas faces do espaço urbano, com um olhar pretensamente crítico sobre a realidade no contexto da complexidade. Parte do princípio que estudar geografia é refletir acerca das interações dos atores sociais nos lugares; procurando identificar os interesses e, portanto, as relações de poder, que interferem na formação e transformação do espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia, espaço urbano, redes de fluxos, Sociologia Urbana.

ABSTRACT: This article reflects on the study of geography, from a vision that takes into account the different phenomena that contribute to shape the space and the places; it thinks on the study of the multiple facets of urban space, with a critical eye on the alleged fact in the context of complexity. It results that to study geography is to reflect on the interactions of social actors in places, trying to identify the interests and therefore the power relations that affect the formation and transformation of space.

KEYWORDS: Geography, urban space, network flows, Urban Sociology.

Introdução

Este artigo tece considerações acerca das múltiplas faces do espaço urbano pelo ponto de vista da Geografia. Procura analisar as possibilidades de reflexões sobre o lugar no espaço e estabelecer relações entre suas diversas dimensões: social, econômica, política e cultural.

Partindo do espaço cidade, como conceito fundamental na contemporaneidade do estudo da geografia, no ensino básico, busca, então, oportunizar um olhar crítico e complexo da realidade sócio-espacial, onde o local sempre é visto no contexto do global, dialeticamente.

Parte-se da perspectiva que o ensino da Geografia requer do

¹ Licenciado em Estudos Sociais, Graduado em História, Especialista em Humanidades e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ-RS). Docente na rede de ensino pública básica do Estado do RS. E-mail: luizetevaldo@yahoo.com.br

professor uma visão abrangente da configuração do espaço, onde as redes de fluxo influenciam sobremaneira a vida e o modo de ser dos sujeitos nos lugares, ou seja, cria uma sociologia urbana, marcada por diferentes formas de interação.

Entende-se, assim, que estudar geografia é compreender a formação e transformação do espaço a partir de diversos olhares e é desenvolver competências e habilidades para estabelecer conexões entre os vários fenômenos sociais, históricos, econômicos e políticos.

O espaço cidade

A cidade pode ser entendida como o palco da modernidade, pois, via de regra, convergem os interesses do homem contemporâneo, com sua capacidade de criar, seus paradoxos, insensatez, ganância, solidariedade, ou seja, é um espaço marcado por uma diversidade de subjetividades.

O ensino de Geografia se depara com o estudo do espaço com seus significativos complexos problemáticos marcados pelo pluralismo e diversidade de elementos materiais e/ou simbólicos, que exige do professor domínio teórico das categorias conceituais e habilidade para estabelecer relações e conexões entre as várias dimensões constituintes da realidade de um lugar.

Pensar criticamente o espaço a partir do lugar onde estamos é um desafio para o ensino de Geografia, na medida em que neste processo, além da apropriação dos conteúdos conceituais, é necessária uma práxis pedagógica que leve em consideração o ser humano como ator social, dependente das vicissitudes históricas e políticas; uma práxis que precisa refletir e encontrar modos de interferir na realidade para criar condições de conquista ou ampliação da cidadania.

Começar a observar o espaço cidade como objeto de estudo não significa olhá-lo isoladamente, pelo contrário, a cidade (urbano) está intimamente relacionada ao campo. O estudo da Geografia interpela uma metodologia dialética para captar as determinações da dinâmica social e política do lugar de referência.

Estudar o lugar cidade é fundamental para compreensão do mundo, pois é a partir dela que as relações sociais e políticas interferem diretamente na vida dos indivíduos. Segundo Callai (2006, p. 83):

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o

que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos.

O estudo da cidade é importante para começar a analisar as dimensões do conceito de espaço. Pois a análise crítica sobre a realidade concreta possibilita criar condições para que o sujeito cognoscente se aproprie de ideias capazes de constituí-lo num indivíduo pensante e, assim, ser um ator engajado na luta por cidadania. Pois, no entender de Bado (2009, p. 33):

Pelo estudo da cidade, os modos de organização do espaço e as relações sociais que nele atuam e o influenciam, podem ser trabalhados em toda a sua complexidade, e o mais importante: possibilitando o estudo da dialética entre local e global, tendo como referência o lugar vivido.

Pensar e repensar a vida na cidade é indispensável para formação de uma subjetividade crítica que se dispõe a participar politicamente do processo. Muitas cidades já adotam o orçamento participativo como meio para decidir onde serão investidos os recursos públicos. Neste caso, torna-se necessário que o sujeito saiba defender suas demandas, discutir, justificar com argumentos sólidos. Pois um indivíduo alienado não sabe o que quer ou não sabe dizer o que quer e acaba, muitas vezes, apenas legitimando as decisões tomadas de cima.

Formar um olhar geográfico sobre a cidade é organizar as práticas pedagógicas para compreender as diversas dimensões da configuração sócio-espacial como apreensão de relacionamentos dialéticos, para desenvolver competências e habilidades para oportunizar construção de conhecimentos críticos, mediados pelo vínculo social e político necessário para entender as tensões subjacentes às relações de poder do lugar.

Neste sentido, então, o ensino de geografia interpela o professor a provocar o aluno para ir além da aparência dos processos ideológicos que interferem na construção e reconstrução do espaço. Sendo assim, “a associação de práticas pedagógicas que potencializem o lado questionador, crítico, propositivo e interativo dos alunos, deve ser considerado pela disciplina de Geografia” (BADO, 2009, p. 34).

Assim, a Geografia pode contribuir de forma significativa para constituição do sujeito político, capaz de perceber as continuidades e descontinuidades dos processos sociais e políticos, e fazer uma leitura das estruturas e contradições no enfrentamento histórico. Desta maneira, o homem coloca-se no contexto como ator potencialmente em condições de interferir e ser protagonista, engajado na prática da emancipação.

O caráter de força emancipatória é percebido por meio do ensino de Geografia quando conseguimos atribuir sentido e significado à dinâmica social e política na cidade, e quando se cria condições para uma leitura crítica e doravante, possivelmente, uma ação para intervenção na realidade configurada para, assim, capaz de dizer-se no mundo.

Estudar Geografia de forma compreensiva pressupõe estar atento às diversas dimensões do processo social: os aspectos materiais e simbólicos; que influenciam o modo de pensar dos sujeitos sociais e contribuem para dar a performance ao lugar onde interagem cotidianamente. Segundo Cavalcanti (2002, p.75):

[...] a cidade considerada conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, formador de sentidos de pertinência e de identidade, fundamentais para a formação da cidadania. Sendo assim seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular.

O conhecimento das dimensões que influenciam na formação e transformação do espaço é fundamental para o exercício da cidadania. Mas é necessário que este entendimento seja contextualizado, pois o local, muitas vezes, é resultado de decisões globais. Para Callai (2006, p.86):

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto interno quanto externo para se compreender o que acontece em cada lugar.

O estudo da Geografia, portanto, é este movimento dialético entre o local e o global, o material e imaterial, o evidente e o aparente, o individual e o coletivo, o público e o privado, o particular e o universal, o humano e o natural, o social e o econômico. Assim, “compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2006, p.84). Porém isso não se dá sem uma reflexão crítica na procura de definição de um entendimento, que, por vezes, exige uma análise complexa. Visto que:

O lugar—um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições—cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1996, p.258).

Ao professor esta perspectiva de análise crítica do espaço requer uma compreensão ampla da dimensão conceitual do espaço e suas diversas categorias de inteligibilidade. Pois,

A interpretação do espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como fazamos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois de um processo de síntese (SANTOS, 1978, p.117).

A cidade, como construção social e política, é marcada pelos interesses individuais das pessoas. Ao mesmo tempo em que proporciona a produção e reprodução do capital, também, contém em sua configuração as interações dos trabalhadores, ou seja, na cidade as relações entre capital e trabalho dão o contorno do embate entre as classes sociais. Bado (2009, p.34), em outras palavras diz que:

A compreensão desta complexidade é fundamental para a formação da cidadania, porque o lugar habitado deve ser pensado e compreendido segundo as relações espaço e tempo e a dinâmica sociopolítica, inerentes as configurações de sua paisagem, além das relações de poder subjacentes às interações sociais, as quais são traduzidas de forma diferenciada na organização do espaço.

Pensar a cidade no estudo de Geografia, nas escolas de ensino básico, é “mergulhar” na estrutura social, política, filosófica, econômica, pois a cidade é resultado de tudo isto e muito mais. Efetivamente, a “Geografia está estreitamente ligada à vida dos alunos, porque se interessa pelos processos que engendram a vida em sociedade, sejam eles, de or-

dem econômica, social, cultural ou política” (BADO, 2009, p.34).

No entender de Spósito, a cidade exerce o poder de manter a ordem social para possibilitar o controle dos trabalhadores e criar condições para reprodução do capital, mantendo a classe trabalhadora sob controle:

Sua atuação evidencia-se não apenas na construção de obras físicas, mas também ao exercer o poder de polícia, reprimindo passeatas, manifestações dos mais diversos grupos, que exercem nas praças e ruas. Esse papel de coerção é exercido em qualquer cidade de qualquer país do mundo, seja ele desenvolvido, seja ele do Terceiro Mundo [...] (2001, p.19).

A construção do espaço ao longo dos tempos acontece de forma diferente. Visto que os homens são “movidados” pelos interesses e circunstâncias de sua época. Então, o estudo da Geografia se encontra, muitas vezes, com o estudo da história; e dialeticamente eles se complementam.

A cidade se torna complexa

Ao refletirmos sobre o espaço e o tempo vamos entendendo que os dois são coadjuvantes por possibilitar uma leitura da realidade, pois compreender a configuração do espaço e perceber como os homens interagem nele e colocam em prática suas ideias é fundamental no ensino de Geografia. Na medida em que o espaço cidade sempre está sendo objeto na interferência humana e das transformações dos últimos séculos deu uma nova performance às cidades. Surgem, então, os lugares globais simples e os complexos, como explica Santos (1996, p.258):

Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam, Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a ela se opõem.

Podemos entender, portanto, que não existe um conceito único do espaço cidade que dê conta de sua complexidade, como forma de organização social e econômica, pois sua configuração está relacionada às ações humanas ao longo do tempo sobre o espaço e isto pode ser entendido como processo histórico de cada cidade.

Há, no processo descrito acima, uma lógica que, grosso modo, podemos chamar de “capital atrai capital”. Algumas cidades se tornaram centro de excelência do capital e, por conseguinte, da ciência e da tecnologia, enquanto outras, ainda hoje, século 21, encontram-se há alguns séculos em atraso, tendo o modelo capitalista como parâmetro de referência.

Para Bauman (1999) existem dois pólos na sociedade contemporânea: o alto (composto por pessoas que têm capital) e o baixo (composto por pessoas que não têm capital). O primeiro é globalmente móvel, com mobilidade evidente e o segundo está preso à localidade, não tem, portanto, liberdade para se mover no espaço globalizado. O autor enfatiza que há uma mobilidade dos indivíduos em dois mundos:

O primeiro Mundo, o mundo dos globalmente móveis, o espaço perdeu sua qualidade restritiva e é facilmente transposto tanto na sua versão ‘real’ como na versão ‘virtual’. Para o segundo mundo, o da ‘localidade amarrada’, daqueles impedidos de se mover e assim fadados a suportar passivamente qualquer mudança que afete a localidade onde estão presos, o espaço real está se fechando rapidamente (p.96).

Porém, mesmo nos espaços urbanos de excelência os indivíduos convivem com realidades díspares, onde aquilo que entendemos por riqueza divide o espaço com a pobreza. Foi por isto que Santos (1996) caracterizou a cidade como um espaço banal, onde tem lugar para todos. Como afirma ele:

A cidade grande é um enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares. Todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar. Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir (SANTOS, 1996, p. 258).

A cidade contemporânea é uma sociodiversidade, pois nela convergem modos de vida de diferentes lugares de origem. Neste sentido a sua organização sócio-espacial se dá em decorrência dos interesses do capital e da luta pela sobrevivência dos excluídos da lógica capitalista que estabeleceu o espaço público e o espaço privado, entre donos dos meios de produção e os trabalhadores que oferecem a mão-de-obra. Pensando assim, Santos (1996, p.259) diz que a cidade:

Palco da atividade de todos os capitais e de todos os trabalhos, ela pode atrair e acolher as multidões de pobres expulsos do campo e das cidades médias pela modernização da agricultura e dos serviços. E a presença dos pobres aumenta e enriquece a diversidade socioespacial, que tanto se manifesta pela produção da materialidade em bairros e sítios tão contrastantes, quanto pelas formas de trabalho e de vida.

Hoje, a cidade está formada em torno de fluxos. Segundo Castells (1999, p.436):

[...] nossa sociedade está constituída em torno de fluxos: fluxos de capital, fluxos de informação, fluxos de tecnologia, fluxo de interação organizacional, fluxos de imagens, sons e símbolos. Fluxos não representam apenas um elemento da organização social: são a expressão dos processos que dominam nossa vida econômica, política e simbólica.

No contexto da sociedade de fluxo, do modelo capitalista de produção e reprodução da riqueza, o capital não se espalhou uniformemente por todos os lugares.

Pensar a dinâmica da cidade ao longo do tempo e no espaço exige reflexões que levem em conta a diversidade de possibilidades e fatores que a configura. No modelo econômico capitalista existem diferentes cidades, tem a cidade do chamado Primeiro Mundo (diferente da referência feita por Bauman anteriormente), com qualidade de vida satisfatória; as cidades do Terceiro Mundo, marcadas pela concentração de riquezas em alguns lugares e em mãos de poucos, tem as metrópoles, cidades micros, as médias, cidades comerciais, administrativas, turísticas etc. Assim, “em todos os casos, a cidade é um grande sistema, produto de superposição de subsistemas diversos de cooperação, que criam outros tantos sistemas de solidariedade” (SANTOS, 1996, p.259).

As práticas sociais contemporâneas estão constituídas em redes e fluxos, como preconiza Castells (1999, p.436):

Assim, proponho a idéia de que há uma nova forma espacial característica das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade em rede: o espaço de fluxos. O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos, entendo as seqüências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente

desarticuladas, mantidas por atores nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade.

No caso brasileiro, estamos localizados no chamado Terceiro Mundo, convivemos com uma urbanização decorrente, em geral, de movimentos migratórios da população em busca de melhores condições de vida, desesperados diante da realidade de exclusão que significou o processo de modernização no campo.

Nas cidades, esta parcela da população excluída do círculo do capital foi incorporada ao modo moderno de vida, marcado pelo consumismo como estilo de vida “chique”. Hoje consumir é estar na modernidade, nem que sejam produtos pirateados, ou oriundos de roubos, furtos, ou adquiridos em longas prestações etc. A onda é consumir alguma coisa que o mercado capitalista coloca à disposição, através das propagandas e publicidades. Santos (1996, p.259), complementa, dizendo que:

Nas grandes cidades, sobretudo do Terceiro Mundo, a precariedade da existência de uma parcela importante (às vezes a maioria) da população não exclui a produção de necessidades, calcadas no consumo das classes mais abastadas. Como resposta, uma divisão do trabalho imitativa, talvez caricatural, encontra as razões para se instalar e se reproduzir.

Na última metade de século, as cidades ocupam uma proporção significativa no espaço. Na medida em que a modernização da agricultura necessitou, cada vez menos, de trabalhadores, grande contingente humano migrou para os centros urbanos. Assim, as cidades cresceram em dois sentidos: horizontal e vertical (SPÓSITO, 2001, p.23).

A Sociologia Urbana

Como no centro da cidade, em geral, não há mais espaço a saída é crescer verticalmente, até nas periferias o sentido horizontal é o mais comum. Neste caso, há uma diferença fácil de ser percebida no que tange ao movimento do capital no espaço urbano, é que a maior parte dele converge para o centro, pois nele está, geralmente, a classe social burguesa ou de melhores condições socioeconômicas. A cidade, então, tem duas partes visíveis concretamente: a parte rica e a parte pobre, grosso modo.

Para Spósito (2001, p.30):

A aglomeração de edifícios altos faz-se maior no centro, dispersando-se à medida que vamos para os bairros mais distantes ao mesmo tempo. O

crescimento vertical de uma cidade ocorre para atender a exigência de moradias residenciais, ou para criar espaços para as atividades econômicas, com a construção de edifícios para bancos, escritórios, escolas especializadas, etc.

Assim, além da necessidade de moradia para as camadas sociais mais providas de capital, há o detalhe econômico, pois as maiores áreas de comércio se concentram no centro. Em geral, não há grandes supermercados ou shoppings nas periferias, por exemplo.

Nesta lógica de desenvolvimento, o poder público investe mais no centro para embelezar e contentar as camadas sociais de maior poder crítico e que podem dar maior sustentação ao governo constituído. São os moradores do centro que fazem mais pressão e investem mais na eleição de prefeitos, governadores etc., ou seja, tem poder de barganha política.

A organização do espaço urbano, então, em geral, segue esta lógica: uma parte bem atendida com serviços de saneamento e outra sempre deficitária. Segundo Spósito (2001, p.31): “Ao crescer, se a cidade permite que o poder público amplie sua arrecadação de impostos, por outro lado, aumenta a necessidade dos serviços de coletas de lixo, de limpeza de ruas, aumentam as redes de água, esgoto”.

Em geral, os prefeitos comemoram o crescimento das cidades, mas se esquecem que isto traz junto problemas comuns aos centros urbanos maiores. “Isso significa que, à medida que uma cidade cresce, ela torna-se mais complexa, porque passa a mostrar um número crescente de modificações em seu espaço” (SPÓSITO, 2001, p.31).

Pensar a cidade no estudo da Geografia, portanto, é refletir sobre as mudanças e permanências nas características do espaço urbano, procurar compreender os interesses humanos nos lugares e observar as diversas dimensões: sociais, econômicas, culturais, política, natural etc. e decodificar os elementos que formam a sua complexidade.

Mas, há diferentes tipos de cidade: metrópoles, grandes, médias, pequenas e micros (algumas o número de habitantes não ultrapassam 1.000 pessoas). Neste caso, é interessante refletir sobre os aspectos sociológicos das cidades. Em algumas cidades as interações são mais significativas e as pessoas se conhecem, conversam; já noutras as pessoas estão “perdidas na multidão”, passam umas pelas outras nas ruas e nem se olham.

Spósito (2001, p.67) comenta que:

Se nas cidades pequenas a presença dos vizinhos e parentes no cotidiano exerce o poder de vigília e controle dos atos pessoais, nas grandes metrópoles, onde as pessoas se chocam nas ruas a cada momento,

a distância física entre elas diminui, da mesma forma que diminui afetiva e fraternamente.

Tecer considerações acerca das formas de sociabilidades nas cidades sempre é um aspecto importante para realizar uma leitura da configuração sociológica dos lugares. Spósito (2001, p.67) diz, ainda, que:

A noção de amizade, fraternidade torna-se mais fria e mais distante nas grandes cidades. A noção de justiça ganha um aspecto mais formal, desconsiderando o papel do indivíduo, a solidão torna-se mais intensa na vida de cada um.

A partir dos processos culturais do lugar associado a outros espaços podemos oportunizar reflexões filosóficas que criam condições para entender a complexidade das relações humanas na contemporaneidade.

O fenômeno urbano é fundamental para promover discussões acerca da vida em sociedade. Pois, como elemento conceitual, o espaço-cidade se constitui condição *sine qua non* para construção de conhecimentos, porque tudo acontece em um determinado espaço.

Os aspectos sociológicos no ensino da Geografia dizem respeito, também, ao estudo sobre os movimentos sociais urbanos e aos agrupamentos coletivos de defesa de interesses e de luta por cidadania, relacionados ao trabalho, ao direito à diversidade cultural, defesa do meio ambiente, de gênero, estudantil, entre outros. Para Spósito (2001, p.63):

Por movimento social urbano podemos designar toda atitude, revestida do caráter coletivo, cujo objetivo é modificar as condições de vida referentes a um determinado grupo, utilizando-se de uma linguagem própria para atingir o objetivo comum.

Há movimentos sociais urbanos ligados aos grêmios estudantis; aos sindicatos de trabalhadores e de mulheres; aos catadores de materiais recicláveis; aos travestis, lésbicas e simpatizantes; em defesa de democracia, da cultura, dos sem-tetos; à associação de bairros, todos, como afirma Spósito, todos têm o propósito de lutar, organizadamente, em favor de reivindicações ao seu grupo.

É interessante trazer para dentro da sala de aula, por meio do ensino de Geografia, temas que criam condições de estudo e de transformação de preconceitos que estejam relacionados a determinados segmentos sociais, em geral, discriminados. É uma questão de cidadania, pois a constituição de formas de sociabilidades mais tolerantes, com respeito aos diferentes, mesmo que não tenham nada a ver com nosso modo de viver ou de reivindicar, possibilita entender com mais profundidade a

realidade social por outros ângulos, para compreender, além da superficialidade, a dinâmica sociológica em sua complexidade.

A consciência dos sujeitos está relacionada às aprendizagens e, por esta perspectiva, o ensino de geografia exige, entre outras características, que ele esteja voltado a superar o modo mais espontâneo de pensar certas questões. “Exigir, assim, a transformação da consciência vem a ser o mesmo que interpretar diferentemente o existente, isto é, reconhecê-lo mediante outra interpretação” (MARX, 1987, p.26).

A educação na contemporaneidade nos desafia a refletir constantemente as formas de relacionamentos nos lugares. Sendo assim, a Geografia tem um papel importantíssimo neste caso, pois pode contribuir para formação de consciências nos jovens que estão em fase de constituição de subjetividade. Assim, ressaltamos que o desenvolvimento da consciência é um processo no qual se aprende no dia-a-dia, mediante, muitas vezes, repetidas análises e críticas, confronto com os valores anteriormente constituídos, referências sociológicas e filosóficas. Para Iasi (2007, p.08), então:

Quando conhecemos a consciência como processo, sabemos que ela só pode se formar, em primeiro momento, como conformação dos indivíduos a uma determinada ordem societária. No entanto, os meios pelas quais esta sociedade molda as consciências são os mesmos que permitem que os seres humanos, na continuidade de sua vida, entrem em contradição com os valores anteriormente interiorizados podendo, em determinadas situações, produzir alterações qualitativas no processo da consciência.

O ensino de geografia, portanto, corresponde a reflexões acerca dos contextos de emergência de consciência, que consiste na inserção cultural dos indivíduos. Conforme Callai, nossas metodologias de ensino nos remetem a criar condições de comparação e correlação, estabelecendo conclusões, isto é, inserindo criticamente na historicidade dos lugares. Para a autora:

Estabelecer conclusões significa organizar os dados e as informações obtidas, a fim de caracterizar efetivamente os lugares e delinear as proposições levantadas no sentido de organizar as sínteses levantar hipóteses e interpretar, para além do observável, o que pode estar expresso no espaço, no sentido de suas origens – a historicidade dos lugares (CALLAI, 2006, p.118).

Assim, o estudo dos aspectos da sociologia urbana volta-se, também, à formação e à crítica da identidade dos processos sociais e políticos de um determinado espaço. Para Callai (2006, p.119): “O conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constitui a identidade. Os costumes, os valores, as tradições são elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade de um lugar”.

A identidade é o que situa a consciência de pertencimento ao contexto social de um lugar, cria vínculos sociais e políticos e, assim, oportuniza ao indivíduo se constituir como sujeito do processo histórico e a inserir-se no processo de luta por melhores condições de vida, ou seja, por cidadania. A identidade, então, contribui para a formação da consciência política de um indivíduo e pode levá-lo a querer transformações no espaço em que vive, por sentir-se parte dele e responsável, também, por ele.

Pensar e ensinar Geografia é se envolver com uma multiplicidade de possibilidades para análises epistemológicas, para realizar recortes, para definir estratégias e para formular um objetivo geral de ensino, que, no caso aqui, é criar condições para emergência de um sujeito crítico, político, capaz de leitura do mundo a partir de uma visão ampla de espaço.

Considerações finais

O ensino de geografia, portanto, visa possibilitar ao aluno construir conhecimentos capazes de se constituir como sujeito político, que perceba dialeticamente as diversas faces do espaço em que vive, no caso aqui, que se pense a partir do urbano e isso requer um olhar crítico sobre a formação e transformação do espaço.

Sendo assim, é necessário aprender a estabelecer conexões entre os diversos interesses que convergem no contexto ideológico e das relações de poder que marcam a dinâmica social, política, econômica e cultural. No texto tentei oferecer alguns elementos que considero importantes no contexto de um estudo de geografia crítica.

O tema não se esgotou, pois é complexo, é mais um olhar diferente, porém nada novo, mas que reforça a ideia que, refletir sobre a configuração do espaço e do lugar, é fundamental ao professor de geografia e, também, aos de outras áreas do conhecimento. Visto que para realizar uma leitura do mundo é indispensável se partir de um lugar, de uma determinada realidade e de perspectivas concretas.

Referências

BADO, Sandra Regina de Lima. *Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 2. ed. Tradução de Roneide Venâncio Majer. vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. 6. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1987.

SANTOS, Milton. *Por outra globalização: do pensamento único à consciência um universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *Por uma Geografia nova*: São Paulo: HUCITEC, 1978.

SPÓSITO, Eliseu Savério. *A vida nas cidades*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Recebido em: 28/07/2010
Aprovado em: 28/10/2010

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE UM DIÁLOGO RECONSTRUTIVO ENTRE CIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Leocir Bressan¹

Vantoir Roberto Brancher²

RESUMO: Neste artigo, procura-se apresentar uma compreensão da educação contemporânea, tomando como ponto de partida a análise retrospectiva da filosofia, ciência e educação desde o período medieval, perpassando pelo pensamento moderno e culminando na discussão contemporânea destes três campos. Nossa tese parte do pressuposto de que o pano de fundo histórico determina a concepção da ciência, da filosofia e da educação das respectivas épocas e que, em função disso, em certo sentido, ambos os domínios mantém uma “comunidade de essência” entre si nos respectivos períodos, o que explica a necessidade de retomarmos as discussões em torno da ciência e da filosofia numa perspectiva histórica, a fim de compreendermos a configuração da educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, filosofia, ciência, paradigma.

ABSTRACT: The present paper aims at understanding contemporary education taking as its starting point the retrospective analysis of philosophy, science and education from the medieval period, passing by modern thought and culminating in the contemporary discussion of these three fields. Our argument assumes that the historical background provides the development of science, philosophy and education of each season and because of this, in a sense, both areas maintain a “community of essence” to each other in the respective periods, which explains the need to resume our discussions on science and philosophy in historical perspective to understand the configuration of contemporary education.

KEYWORDS: Education, philosophy, science, paradigm.

Introdução

Ao se tomar filosofia, ciência e educação em seu desenvolvi-

¹ Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e professor da Rede Estadual de Ensino. E-mail: leoufsm@hotmail.com

² Pedagogo, Especialista em Educação Especial AH/SD, Mestre em Educação pela UFSM, Doutorando em Educação também pela UFSM. Atualmente é professor, da UFSM, nos Cursos de Pedagogia, Capacitação para Atendimento Educacional Especializada e Especialização em Gestão educacional (EAD), e também atua como Professor dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Integrada de Santa Maria e é responsável pelo Setor de Apoio Pedagógico da respectiva Instituição. E-mail: vantobr@yahoo.com.br.

mento histórico como objeto de estudo, percebe-se como é íntima essa conexão. Pode-se compreender essa estreita relação partindo-se da análise da evolução estrutural da filosofia, ciência e educação pré-moderna e moderna bem como de seus desdobramentos até nossos dias.

A análise inicial reporta-se, por um lado, à formatação da filosofia e ciência pré-moderna e moderna e, por outro, à estruturação da própria educação daquele mesmo contexto. Em seguida, expõe-se uma seqüência de acontecimentos nos mais diversos campos do saber que rompem com essa formatação inicial do pensamento medieval e moderno dando origem àquilo que se convencionou chamar a quebra do paradigma da modernidade. Esses acontecimentos podem ser considerados os sintomas mais visíveis de uma mudança que nada mais é do que a chave para a compreensão do nosso mundo contemporâneo.

Para tanto, propõe-se partir desta reflexão inicial sobre o desenvolvimento de alguns momentos históricos, tanto da filosofia quanto da ciência e da própria educação, pois acredita-se que estes são determinantes e responsáveis pelo modelo de educação vigente em nossos dias. Assim, procura-se debater o modelo de educação atual, mas sem fechar-se em seu domínio, mas sim buscando-se compreender de que legado somos herdeiros.

Considerações acerca da formatação da filosofia, ciência e educação medieval e moderna

Partindo-se da reconstrução anteriormente referida com relação à ciência, percebe-se claramente que, tanto no modelo escolástico medieval quanto no pensamento moderno, portava-se a bandeira de possuir um conhecimento acabado e definitivo do mundo. A primeira expressão dessa orientação é a existência do “Tribunal da Inquisição”, no contexto medieval, como forma de manter-se uma velha ordem estabelecida, seja no domínio das ideias, seja já no domínio da prática científica.

Inicialmente, o pensamento medieval sempre buscou sustentar os princípios da Igreja da época, para isso tomando como ponto de apoio o método das autoridades. Com efeito, a verdade, dentro desta visão, já estava dada no interior das obras de reconhecidas autoridades. Tais autoridades eram constituídas ou pelos ensinamentos dispostos na Bíblia ou nas obras de Platão e Aristóteles, as quais, no entanto, ainda demandavam de uma adequação aos princípios da Igreja.

A incumbência desta última tarefa coube aos pensadores da época, dentre os quais se destacam, sobretudo, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Santo Agostinho, maior expoente da Patrística, incumbe-se de acomodar o pensamento platônico às necessidades e ideais da Igreja.

Para isso, parte da separação platônica do mundo sensível e do mundo inteligível. Nesse contexto, embora para ele o mundo sensível, como em Platão, seja alvo de dúvidas e, por consequência, não nos pode, por si só, proporcionar um conhecimento seguro, mas esse mundo sensível é, todavia, uma das fontes de conhecimento. Resta, porém, a certificação última de nosso conhecimento a qual somente pode advir de Deus. A Verdade de Deus, *Verbo de Deus*, corresponde à adequação agostiniana ao mundo das ideias de Platão. Se para Platão, no mundo das ideias encontram-se as formas, os modelos, as verdades eternas das quais nosso mundo sensível é mera cópia, para Santo Agostinho, o *Verbo de Deus* é o reino que abriga tais verdades.

Santo Tomas de Aquino, por sua vez, ocupa-se da adaptação da teoria aristotélica à doutrina cristã. De Aristóteles, Tomas de Aquino herda a concepção de que o conhecimento principia dos sentidos. A sensação é, portanto, o ponto de partida do conhecimento. Todavia, nosso intelecto possui a tarefa de separar o caráter individualizador a que se nos apresenta o mundo através da sensibilidade, proporcionando-nos o conhecimento pelas formas. Para realizar o trânsito da sensibilidade para o conhecimento através das formas, Santo Tomas de Aquino utiliza, mais uma vez, a teoria aristotélica, remetendo-se aos conceitos de *ato e potência*. Assim, segundo a concepção de Tomas de Aquino, na sensibilidade o intelecto capta os dados sensíveis, já possuindo, em potência, as formas. A passagem da forma em potência ao ato pressupõe a ação do intelecto. É importante salientar que, segundo Tomas de Aquino, somente Deus constituiu-se enquanto ato puro.

No que se refere à natureza da relação que se estabelece entre filosofia e religião (razão e fé) em Santo Tomas de Aquino, pode-se afirmar que este defendia certa separação entre as duas ordens. Todavia, os dogmas cristãos continuam sendo, como de resto em grande parte da Idade Média, o último critério da verdade. O caminho da revelação é o caminho que nos leva à contemplação da verdade, segundo Tomas de Aquino.

Ora, torna-se patente um conjunto de características que, por assim dizer, formatam o pano de fundo de todo pensamento medieval nos três domínios a que se propõe esta investigação. Neste conjunto, adquire importância central o fato de que o período medieval está, todo ele, marcado pela interferência da Igreja nos mais diversos campos, seja no modelo de educação das primeiras escolas e universidades que lá surgiram, seja no domínio científico ou, até mesmo, nas questões filosóficas e políticas da época. Nesse sentido, não poderia deixar de ser sintomático o fato da educação daquele período endossar os princípios defendidos

pela Igreja. De fato, as primeiras escolas e, posteriormente, as primeiras universidades são gestadas no seio da própria Igreja, mantendo, portanto, uma relação umbilical com os próprios princípios defendidos por esta. A educação medieval que é desenvolvida nas escolas e universidades espelha o ambiente escolástico medieval no qual o conhecimento já está dado, seja no pensamento de Platão e Aristóteles, seja no conhecimento disposto na Bíblia. Resta, portanto, adequar este conhecimento ao contexto religioso da época.

Boavida corrobora brilhantemente esta visão fechada do conhecimento medieval em suas diferentes formas quando o mesmo nos adverte:

[...] o conhecimento considerado verdadeiro na Idade Média era um conhecimento que era assente na análise dos textos considerados mais fidedignos, e no método dedutivo; era rigoroso, mas tendencialmente abstrato e fechado, não possibilitando de fato grande progresso tal como o entendemos hoje. Constituiu, assim, num sistema e num método em que a própria força e rigor lógicos impediram, durante séculos, o reconhecimento das suas limitações dificultando simultaneamente a procura livre e a investigação, fatores que produzem o progresso científico, tal como é entendido modernamente" (2008, p. 26).

Nesse sentido, a ciência e o pensamento medievais permanecem engessados a uma concepção que, por muito tempo e por diversos mecanismos, está impedida de mudar.

Com referência à educação, a fim de melhor compreender essa questão podemos nos servir do filósofo alemão Schnädelbach quando este afirma:

[...] para responder a essa pergunta é necessário remontar-se à função do ensinamento na Universidade na Idade Média e na época do absolutismo. Em ambos os casos se tratava de transmitir um corpo estático de conhecimentos, conservados nas obras de reconhecidas autoridades. Longe de representar um mérito, a criatividade se considerava indesejável no professor. E isso porque, conforme a mentalidade da época, a verdade é algo já estabelecido e aceito por todos; para adquiri-la basta apreendê-la" (1991, p. 37).

Vê-se, portanto, que a educação da época está perfeitamente

inserida no quadro acabado, traçado pelo compasso do pensamento medieval. Assim, ao estender-se a reflexão acerca deste contexto medieval aos domínios da ciência, percebe-se a força representada pelas verdades sustentadas como dogmas ao tomar-se ciência da forte perseguição por que sofriam os cientistas que propunham uma teoria diferente daquela conservada pela Igreja. A Inquisição constituía-se, como já fora referido de forma sumária anteriormente, na grande guardiã de tais dogmas.

Ao avançar-se um pouco no tempo, de modo a transitar-se entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, percebe-se que, embora aconteçam algumas mudanças significativas no que diz respeito ao fundamento da filosofia, ciência e educação, não obstante, a crença nos poderes da razão (que é, por assim dizer, a grande mudança estrutural com relação ao pensamento medieval), faz com que o início do mundo moderno seja levado a sustentar a mesma concepção medieval com relação ao *status* da filosofia, da ciência e da educação. Assim, na origem do pensamento moderno, mantém-se a mesma crença medieval com relação à natureza das verdades proporcionadas pela filosofia, ciência e educação. Ou seja, esses domínios fazem acreditar que as verdades conquistadas pelos mesmos sejam, de fato, verdades inquestionáveis e imperecíveis. Se, porém, o *status* da filosofia, ciência e educação se mantém intacto, altera-se o fundamento que sustenta tais verdades: este não mais está centrado na fé e, sim, na razão.

No domínio científico, o certificado desse cenário pode ser confirmado pela obsessão de Galileu de traduzir o mundo sob a linguagem da matemática. A ciência, nesse sentido, representaria um saber que estaria isento à marca da temporalidade: o conhecimento pretendia-se válido para todos os tempos. Da mesma forma, os primeiros frutos que eram colhidos pelos braços da ciência, apontavam para um ambiente de muito otimismo, e levavam a uma crença baseada na ideia de que a ciência poderia solucionar grande parte dos problemas da humanidade. A ciência, por assim dizer, carregaria o homem nas asas do progresso. O pensamento moderno, dessa forma, profetiza a concepção de que a humanidade, finalmente, após um longo período sombrio e agora guiada pela luz da razão, encontra o caminho do progresso.

Toda esta revolução no campo da ciência conduziu o mundo moderno a, cada vez mais, dar primazia para o conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento. Como muito bem expõe Boavida,

[...] em nome da ciência moderna destruíram-se muitas formas de conhecimento, alternativas e humilharam-

se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento. (...) Por isso, não deve espantar que, quaisquer que sejam o mérito epistemológico intrínseco da ciência moderna e os seus efeitos reconhecidos como positivos ou, pelo menos, benignos, o fato de a ciência se constituir como um saber universal que se arroga o direito de legislar sobre todas as outras formas de saber e de conhecimento leva a que ela continue hoje a ser vista frequentemente no mundo não ocidental como uma forma de particularismo ocidental cuja especificidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam (2008, p.8).

Ora, além do aspecto da exigência de exclusividade no que tange ao conhecimento, a ciência moderna traz ainda o problema do seu uso. Com efeito, seguindo-se ao pensamento de Boavida (2008), percebe-se que proliferam as consequências não previstas ou não desejadas dos próprios usos e aplicações das ciências e de diferentes tipos de tecnologia, muitas vezes com consequências provavelmente irreversíveis, mostrando que as ações da ciência são mais científicas que as consequências que dela decorrem.

Mas caso ainda, neste contexto, queira-se estender a discussão para o campo do pensamento, talvez os ideais iluministas seriam formas não menos contundentes de fazer-se compreender a força da crença nos poderes da razão. Pela razão seríamos guiados sempre na direção do progresso em todos os aspectos. A humanidade, finalmente, haveria encontrado sua maioria em termos de pensamento.

Pergunta-se então: qual seria o status da educação da época frente a esse cenário? Como já referido anteriormente, na direção do pensamento de Schnädelbach (1991), a educação que se produz no entretanto em meio ao período medieval e o início do período moderno espelha o próprio posicionamento da ciência. A crença na ideia de que exista um conhecimento pronto e que, enquanto tal, bastaria repassar esse conhecimento, é parte integrante do modelo de educação da época.

No caso da filosofia, o primeiro sintoma desta orientação poderá ser certificado no pensamento de Descartes. Muito embora todo empenho do referido pensador na tentativa de despir-se de toda tradição que o precedera, seu sistema filosófico constitui-se numa busca de assentar um corpo sistemático de conhecimento que repouse sobre verdades pretensamente inabaláveis e atemporais. Não por acaso, Descartes toma

como protótipo de investigação o modelo matemático.

Ora, se Descartes inaugura essa orientação no campo do pensamento filosófico moderno, figura não menos exponencial e, talvez, coincidindo com o ponto final e clímax para essa mesma orientação no domínio filosófico, encontra-se Hegel. O idealismo absoluto de Hegel tem a pretensão de fazer a História repousar sobre um princípio a priori. O conhecimento, nesse sentido, embora constituído de momentos históricos particulares, tende necessariamente para o progresso. Os adeptos do sistema hegeliano veem a História como um acúmulo sempre maior de conhecimento. Com base nisso, o sistema absoluto de Hegel subordina as particularidades históricas a uma concepção teleológica da História. Como consequência, os momentos particulares da História seriam passos necessários e preparatórios, cujo aprendizado culminaria num progresso contínuo. Ou seja, há uma razão na História apesar das contradições dos momentos históricos particulares. Essas contradições são, portanto, partes integrantes do método dialético de compreender a História. Assim, seguindo na direção do pensamento hegeliano,

O universal poder de síntese não somente é capaz de mediar todas as oposições do pensamento, senão que pode sublimar também todas as oposições da realidade. Isto encontra cabalmente corroboração na História, na medida em que as mais estranhas, incompreensíveis e hostis forças que a História nos apresenta, se superam mediante o poder de reconciliação da razão. A razão é a reconciliação da ruína (GADAMER, 2000, p.52).

Portanto, o idealismo absoluto de Hegel encerra um empreendimento filosófico em termos de ambição; empreendimento este que teve seu início ainda com os gregos e se estendeu por grande parte do pensamento filosófico posterior. Este empreendimento está na base das consecutivas tentativas de construção dos grandes sistemas filosóficos que se sucederam no decurso da História. Assim sendo, Hegel não só representa o último desses pensadores como também aquele cuja pretensão atinge os mais altos voos. Talvez por isso, a chamada queda do sistema hegeliano tenha colocado a Filosofia em uma situação jamais nunca antes experienciada. Isso também justifica a constante pauta dos congressos filosóficos posteriores à queda do idealismo absoluto: a crise da filosofia enquanto metafísica.

A quebra do paradigma da modernidade nos campos da Educação, Filosofia e Ciência

Todavia, este modelo de investigação começa, pouco a pouco, a desvanecer-se sob várias formas. Um exemplo emblemático do desmoronamento desta visão no domínio da ciência é o abalo de estrutura ocasionado pela descoberta de que o Geocentrismo – modelo de movimentação dos astros defendido desde a Antiguidade Clássica – não pode mais ser sustentado. O Heliocentrismo não somente surge como um novo modelo, como também rompe com a estrutura ptolomaico-aristotélica do universo, secularizada por muito tempo. Citamos este exemplo, pois o modelo geocêntrico do universo era considerado a “menina dos olhos” da ciência, por permanecer praticamente inquestionável por quase dois mil anos. Portanto, as consequências de tal transformação não somente puseram em questão o movimento dos astros como também e, sobretudo, foram funestas para o próprio *status* da ciência da época. Nesse sentido, se por um lado a nascente ciência moderna havia contribuído para a manutenção de um *status* que defendia um conhecimento definitivo do mundo (e essa crença repousava sob o otimismo a que os primeiros frutos da ciência moderna proporcionara), por outro lado, as constantes novas descobertas evidenciaram o caráter provisório da ciência. Assim sendo, a própria ciência, repentinamente, descobre-se inacabada, temporal e passível de aperfeiçoamento.

A par desta mudança e, quem sabe, como motivador desta nova visão da ciência moderna, está o próprio método experimental enquanto sustentáculo do conhecimento científico. Ao retomar-se o percurso histórico traçado pelas ciências e pela própria filosofia, percebe-se que, até o início do período moderno, mesmo não desmerecendo as poucas tentativas empíricas de tratar a questão do conhecimento, o método dedutivo sempre desfilou soberano, inclusive ao considerar-se a própria educação escolástica medieval. Em contrapartida, a ciência experimental moderna propõe, com reconhecido êxito, um novo fundamento para o conhecimento: o método indutivo.

Ora, os reflexos de tal mudança não deixam de causar certa “revolução” não somente no domínio da ciência. Tais reflexos, além de incidir na própria educação da época, deixam suas marcas no interior da própria Filosofia enquanto esta estiver voltada para as investigações metafísicas. Não por acaso, após a queda do idealismo absoluto, último representante dos grandes sistemas metafísicos, a intromissão de correntes naturalistas e historicistas no domínio antes somente ocupado pela filosofia se fez sentir de maneira constante.

Já, no domínio da filosofia, a ênfase ao sujeito do conhecimento

(que em outros tempos pertencera ao objeto do conhecimento) coloca em questão a possibilidade de alcançarmos a objetividade dado que apenas observamos o mundo de um modo subjetivo, a partir de nossas lentes e não como ele é em si mesmo.

A ruína deste paradigma tradicional com relação aos três campos do saber que constituem o interesse dessa análise, aos olhos da filosofia moderna, poderia muito bem ser anunciada pela corrente de filósofos empiristas. Tais filósofos sustentam a impossibilidade de um conhecimento definitivo, universal e necessário, baseados na ideia de que nosso conhecimento está assentado sobre a observação e que, enquanto tal, torna-se irrealizável um projeto sistemático aos moldes do que pretendiam os filósofos racionalistas e grande parte da tradição medieval e moderna como se pretendeu tê-lo mostrado até aqui.

Se levarmos ao extremo essa tendência empirista e tomarmos o ceticismo de Hume como ponto de apoio para esta concepção, então perceberemos o quanto é radical essa crítica. Hume, como se sabe, faz implodir os pilares da própria ciência que tem pretensão de universalidade em seu domínio. Sustentando a ideia de que a ciência experimental em geral está toda ela fundada no princípio de causalidade e procurando mostrar as limitações deste princípio por se assentar no hábito, Hume coloca em questão nada menos do que os fundamentos da ciência e da filosofia modernas. Com relação a este ponto, Hume expõe os limites da ciência experimental ao figurar uma advertência da natureza aos filósofos e cientistas:

[...] tolero vossa paixão pela ciência, diz ela [a natureza], mas fazei com que vossa ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e a sociedade. Proíbo-vos o pensamento abstruso e as pesquisas profundas; punir-vos-ei severamente pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza sem fim na qual vos envolvem e pela fria recepção que vossos supostos descobrimentos encontrarão quando comunicados. Sede um filósofo, mas, no meio de toda vossa filosofia, sede sempre um homem" (2000, p.3).

Na mesma direção, em seus *Ensaio morais, políticos e literários*, Hume afirma:

A vida humana é mais governada pelo acaso que pela razão, deve ser encarada como um enfadonho passatempo do que uma ocupação séria, e é mais influenciada pelo temperamento de cada um do que

por princípios de ordem geral [...] Enquanto especulamos a respeito da vida, a vida já passou. E a morte, embora eles talvez a tratem de maneiras diferentes, trata do mesmo modo o tolo e o filósofo. Tentar reduzir a vida a uma regra e a métodos exatos é geralmente uma ocupação dolorosa ou infrutífera [...]. E mesmo especular cuidadosamente sobre ela, procurando estabelecer com rigor sua justa ideia, equivaleria a superestimá-la, se para certos temperamentos esta ocupação não fosse uma das mais divertidas a que é possível dedicar a vida (1994, p.227).

Com estas famosas passagens Hume decreta a limitação da ciência e da própria filosofia.

Mas tal ruína também pode ser observada na própria pauta de discussão que forma parte da filosofia moderna posterior. Essa pauta, invariavelmente se remete à possibilidade e os limites do conhecimento em geral, pauta essa que inexiste no decorrer do pensamento medieval e parte do moderno, pois aí se acreditava piamente na possibilidade de um conhecimento definitivo, inclusive de Deus, como é o caso do pensamento medieval.

Também as discussões fomentadas pelo importante filósofo alemão Immanuel Kant se encontram limitadas por esta mesma pauta. Ao procurar delimitar o âmbito legítimo para o uso de nossa razão, Kant afirma:

Este domínio, porém, é uma ilha fechada pela natureza mesmo dentro de limites imutáveis. É a terra da verdade (um nome sedutor), circundada por um vasto e tempestuoso oceano, que é a verdadeira sede da ilusão, onde nevoeiro espesso e muito gelo, em ponto de liqüefazer-se, dão a falsa impressão de novas terras e, enquanto enganam com vãs esperanças o navegador errante a procura de novas descobertas, envolvem-no em aventuras, das quais não poderá jamais desistir e tampouco levá-las a termo (CRP, B 294/295).

A analogia proposta por Kant entre o filósofo com grandes pretensões no campo da fundamentação do conhecimento e o navegador errante aponta para os perigos nesta aventura da metafísica. Assim, o tribunal da razão desenvolvido por Kant aponta que a razão somente tem autorização legítima para atuar nos limites da experiência possível. Sempre que atua fora deste domínio, portanto, a razão extrapola o seu próprio uso legítimo.

Ainda neste contexto, deverão soar como sintomáticas dessa mudança de paradigma no pensamento moderno e contemporâneo, as constantes discussões em torno da questão “crise da filosofia”, entendida enquanto crise dos fundamentos. Com efeito, a filosofia, que tradicionalmente ostentou constituir-se enquanto ciência dos fundamentos últimos do conhecimento, padece agora de uma crise que a obriga a justificar seu próprio direito de existir. Estes questionamentos brotam do avanço de correntes como a naturalista e a historicista, as quais se aventuram num domínio outrora somente ocupado pela filosofia.

Se nos ocuparmos com o reflexo contemporâneo dessa nova tendência na filosofia poderemos sentir esse ambiente de infortúnio no campo dos fundamentos e, porque não, no próprio mundo da prática, ao tomarmos contato, por exemplo, com a obra *A crise da humanidade européia e a filosofia*, de Edmund Husserl. Ao identificar tal crise, Husserl escreve:

O maior perigo que ameaça a Europa é o cansaço. Lutemos contra este maior perigo como “bons europeus” com aquela valentia que não se rende nem ante uma luta infinita. Então ressuscitará do incêndio destruidor da incredulidade, do fogo no qual se consome toda esperança na missão humana do Ocidente, das cinzas do enorme cansaço, a fênix de uma nova interioridade de vida e de uma nova espiritualidade, como garantia de um futuro humano longo e duradouro, pois unicamente o espírito é imortal (2000, p.20).

A referência husserliana ao “perigo que ameaça a Europa”, como se sabe, está dada, por um lado, na crise de fundamentos por que passa a filosofia (e prova disso é a usurpação do campo da filosofia pelas correntes naturalista e historicista) e, por outro e como consequência disso, o destino que tomou a própria humanidade ao sentir a experiência de duas grandes guerras mundiais e tantas outras catástrofes por que passa a humanidade. Como antídoto para esses males que assolam a humanidade ocidental, Husserl prescreve a imediata reativação da função da verdadeira filosofia.

No domínio da historiografia, esta mudança de paradigma pode ser observada no pensamento do filósofo-historiador Johann Gustav Dróysen (1983) quando este afirma que, na história, somente há uma coisa de estável: o fato de que tudo flui, tudo muda e que, portanto, um fato histórico somente tem significado quando for analisado dentro de um certo contexto cronológico determinado; não há uma mesma significação

válida para todos os tempos. Por conseguinte, faz-se necessária a atividade hermenêutica de constante interpretação das fontes (textos) para (re)significar os fatos históricos que nunca podem ser dados como acabados. Nesse contexto, a própria reinterpretação da Bíblia, proposta Lutero, insere-se no âmbito da origem da discussão hermenêutica.

Imersa neste novo cenário, a educação contemporânea muito bem poderia ser enunciada pela suave (mas implacável) voz do poeta: quando pensamos que temos dado todas as respostas à vida, vem a natureza e nos modifica as perguntas. Ora, ao proferir tais palavras não estaria o poeta a nos sussurrar que o princípio da nova educação tem sua morada no abrigo da pesquisa? Com o advento das novas tecnologias, de “verdades” sempre novas, de “lentes” constantemente diferentes para visualizar um mundo sempre e cada vez novo, somos como que arrebatados por essas violentas “águas” da mudança às quais nos apresentam um assustador desafio: ou seguimos o seu ritmo e curso ou seremos “arrastados” por elas.

Portanto, essa percepção de um constante vir a ser, na educação, impõe-nos que pensemos a partir de novos ângulos e perspectivas. Como nos provoca Veiga Neto (2007), por vezes, temos dificuldades em saber se, neste contexto, são os fatos, as percepções ou os olhos que constituem uma determinada situação. A fim de acompanhar tal mudança, urge que este processo seja formado por sujeitos autônomos e emancipados, capazes de dar conta da compreensão integral deste devir.

Referências:

AGOSTINHO, Santo. *Cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1990. 254 p.

BOAVIDA, João. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008. 388p.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1986. 118 p.

_____. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e B. P. Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 155 p.

DROYSEN, Johann Gustav. *Histórica*. Lecciones sobre la enciclopedia y metodologia de la historia. Trad. Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona: Alfa, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. *La dialéctica de Hegel*. Trad. Manuel Garrido. 5. ed.

Madrid: Cátedra, 2000. 58p.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Escala, 2000. 173 p.

_____. "O cético". *Ensaio morais, políticos e literários*. São Paulo: Abril Cultural, 1994. 254 p.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introd. e Trad. de Urbano Zilles, 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 53 p.

NETTO, Alfredo Veiga. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, 187p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. 296 p.

SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemanha, 1831-1933*. Trad. Pepa Linares, Madrid: Ediciones Cátedra, 1991. 285 p.

TOMAS DE AQUINO, Santo. *Suma Teológica*. Porto Alegre: Sulina, 1980. 214 p.

Recebido em: 17/08/2010

Aprovado em: 12/03/2011

A ÉTICA E OS DIREITOS HUMANOS: UMA DISCUSSÃO FILOSÓFICA NECESSÁRIA PARA A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS¹

Saulo Tarso Rodrigues²

RESUMO: O presente artigo busca discutir a premissa da “incompletude dos direitos humanos” propostas por autores como Boaventura de Sousa Santos. Para contrapor tal argumento, o presente trabalho busca (re)discutir o conceito de “direitos” do “homem” a partir dos aportes da filosofia jusnaturalista metafísica de matriz kantiana.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos, direito natural, multiculturalismo.

ABSTRACT: This article discusses the premise of “incompleteness of human rights” proposed by authors such as Boaventura de Sousa Santos. To counter this argument, the present work (re) discuss the concept of “rights” of “man” from the contributions of natural law philosophy of Kantian metaphysics.

KEYWORDS: Human rights, natural law, multiculturalism.

A questão central para uma teoria dos direitos humanos: do relativismo cultural para o universalismo filosófico

Em nível de fundamentos, falar de direitos humanos significa, como afirma Leal (1997), reportar-se ao lugar da filosofia, *locus* do saber e de perquirição sobre o ser. Ser, como fundamento, como razão, como possibilidade. Significa enfrentar as possibilidades de existência humana e da autenticidade ou inautenticidade dessa mesma existência. As preocupações éticas no que tange aos direitos humanos estão adstritas a determinados fundamentos que identificam opções racionais. (LEAL, 1997, p.43).

Uma ética coerente com os fundamentos da filosofia

¹ O presente artigo é apenas uma parte da discussão proposta em nossa tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Sociologia do Estado e do Direito da Universidade de Coimbra, no qual pudemos aprofundar as discussões sobre os limites da interculturalidade como pressuposto de um conceito “relativo” de direitos humanos fundado na premissa da “incompletude” dos direitos, defendidas por autores como Boaventura de Sousa Santos.

² Graduado e Direito pela Unijui-RS. Mestre em Direito do Estado pela Unisinos-RS. Doutor em Sociologia do Direito e do Estado pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra-Portugal, sob orientação do Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos. Pós-Doutor em Direito Constitucional na disciplina de Direito do Estado pela Universidade de Uppsala-Suécia. Professor do Curso de Direito do ICHS-CUA-UFMT. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação – GPMSE do Instituto de Educação da UFMT e do Grupo de Pesquisa A Efetividade dos Direitos Humanos da Universidade Federal de Pelotas.

jusnaturalista parte da noção de que os direitos humanos nunca podem ser jurídicos, pré-jurídicos ou puramente culturais, na medida em que tal fundamento ético afirma que existem exigências inerentes à dignidade humana e imprescindíveis para uma vida de acordo com ela. “Portanto, os direitos humanos são direitos morais próprios a todas as pessoas e, em consequência, devem ser reconhecidos e tutelados por derivar daqueles pressupostos éticos” (LEAL, 1997, p. 45).³ Tal fundamento ético para os direitos do homem também é defendido por Chaïm Perelman (2005, p. 400) pelo qual afirma ser o princípio da dignidade humana não apenas fundamentado em preceitos jurídicos, mas sustentados a partir de critérios, primeiramente éticos.

Se o respeito pela dignidade humana que fundamenta uma doutrina jurídica dos direitos humanos, esta pode, da mesma maneira, ser considerada uma doutrina das obrigações humanas, pois cada um deles

³ O conceito de Direito Natural possui seu fundamento justamente no mundo da filosofia. Não se pode conceber o “dever ser” que não se fundamente e totalmente no “ser” e, para isso, deve-se voltar-se necessariamente para o mundo metafísico, para o fundamento do mundo jurídico o qual se situa no âmago do “ser”, porque o “ser” é um dos entes do universo, do qual forma parte, transcende e funda a totalidade múltipla do “ser” participado. O “ser” é primordial e radical, e o Direito está diretamente ligado com o “ser” enquanto “ser” inserido no mundo como o ente transcendental. (VIGO, 1982, p.382). O Direito,¹¹ não pode existir enquanto estrutura normativa sem o conhecimento do mundo natural (do ser). Por outro lado, sendo o direito como ente, mesmo que suas normas de conduta possam variar de acordo com a história, sociedade e cultura (na qual as condutas humanas também variam historicamente), a concepção ontológica do direito baseia-se e fundamenta na essência do “ser” (natureza humana) comum a todos os homens enquanto “ser” humano, no qual a sua essência (natureza) como gênero e espécie são imutáveis através da história e dos tempos, sem embargo do seu desenvolvimento cultural. O Direito natural, encarado no âmbito da ontologia, como parte da filosofia jurídica, fundado, portanto, no mundo da moral, constitui o pressuposto da definição cultural dos direitos humanos. Qualquer que seja a postura e função dos direitos humanos culturais, funda-se na transcendência ou imanência do homem como ente, mas participante do ser, tendo como fim a consecução do bem comum, como propriedade transcendental do seu ser. Se o homem deve viver enquanto seu intelecto, não se pode jamais revogar sua condição humana e o que de sobre-humano nele se contém, para transcender sua condição. Se ao homem é dado pela sua racionalidade encontrar mecanismos de sua auto-realização pessoal e social, o direito, como normatizador de condutas humanas deve buscar na essência do “ser” e nas condições de sua existência a finalidade da consecução do bem comum, com exata adequação do ser à realidade que o cerca como ente racional e espiritual (condição natural humana) distinto de qualquer outro tipo de vida terrestre (MONTEJANO, 1983, p.12-13). Assim, é a pessoa humana como ente, que para “ser” necessita ter direitos a ser “si mesma” ao ato de ser – ato de justiça – sendo reconhecido a cada um o que é seu originariamente. Daí o direito originário - Direito Natural – radicar-se no ser da pessoa, independente de qualquer fundamento social, ou principalmente cultural (MESSNER, 1986, p. 102).

tem a obrigação de respeitar o indivíduo humano, em sua própria pessoa bem como nas das outras. O princípio da dignidade humana é considerado hoje como um princípio geral de direito comum a todos os povos. (PERELMAN, 2005, p.403).

Parafraseando Siches (1980, p.21) ou bem há uma justiça que está acima de todos nós, uma exigência intrínseca que não dimana decisão nossa, valores válidos que devem ser obedecidos por todos os seres humanos, ou bem a palavra justiça é uma palavra vã de significado, e o único que existe é o fato do poder organizado de tal maneira que, hipócrita ou cinicamente, se chama a si próprio de Direito. Ou bem há direitos do “ser” humano, intrinsecamente válidos ou bem há somente oportunidades favoráveis de alguém possivelmente um dia ser um “ser” humano. Partindo desse pressuposto, e de que o Direito natural⁴ está fundado na racionalidade humana, pode-se afirmar que o direito natural⁵ reconhece

⁴ É de se lembrar que se pode distinguir de forma genérica duas correntes sobre os fundamentos do jusnaturalismo. A primeira que o fundamenta em critérios absolutos e objetivos aplicáveis a toda ordem jurídica humana, e a segunda que sustenta que as normas jurídicas são produtos da situação e do momento histórico (jusnaturalista historicista), ou em outras palavras, o direito será sempre um direito cultural. Dessa posição discordamos.

⁵ De acordo com Kipper (1981), a lei natural é o conjunto de coisas que devem e que não se devem fazer, dele decorrendo de uma maneira necessária e pelo fato somente de que o homem é homem, abstraindo qualquer outra consideração. Expressa a lei natural a maneira como há de ordenar-se a conduta humana na relação do homem com seus semelhantes, para que cada pessoa possa realizar seu fim e para que a conduta de todos se ordene de tal maneira que na coletividade haja ordem até sua plenitude, que é a paz. Portanto, o direito natural são verdades evidentes por si mesmas e absolutas, possuindo o alcance universal, sendo, portanto, uma exigência do “ser” enquanto “ser” em si mesmo. Disto resulta que, independente de qualquer cultura e sociedade, a lei natural é apreendida sem a exigência do raciocínio em face de sua evidência (contida no “ser”), é ela intrínseca e pertencente à essência das coisas, por tal razão é universal a todos os homens e a todas as culturas. Para Guimarães (1991), o Direito natural pertence não à teologia, mas à filosofia e, mais precisamente, à metafísica, quando esta, como ciência, responde a indagação sobre a existência de um direito dado por natureza além do ditado pelos homens, isto é, a pergunta acerca do fundamento último do direito, alheio à vontade humana. Pertence também o Direito Natural à filosofia como concepção do mundo, ou seja, de uma cosmovisão na qual se situa o homem, como parte destacada da natureza, situada em uma ordem não dependente da vontade de nenhum outro homem, de uma visão de vida a expressar racionalmente a ordem do universo e também da própria vida como seres racionais, como algo evidente que não se pode negar a não ser por aqueles que não enfrentam a realidade das coisas. Cuida o Direito Natural, portanto, de precisar tudo o que é devido ao homem para sua plenitude pessoal cuja obtenção esteja de algum modo sujeita a outro e, conseqüentemente, a reconhecer o outro como próprio do seu semelhante. Objetiva congrega todos os homens, em todas as partes, em todas as culturas, em uma unidade que reflita o que é comum a todos os seres humanos enquanto seres humanos. O Direito Natural nos dá as bases para a defesa dos valores

no ser humano dimensões imutáveis enquanto “ser”, transcendente a sua existência, sendo que esse valor transcendental e supremo está assentado na dignidade da pessoa humana. O homem passa a ser o protagonista de todo o ordenamento jurídico (independente das formas de regulação cultural) tendo presente seu lugar que ocupa dentro da totalidade do ser.

No entanto, poder-se-ia dizer que o qualitativo moral é extremamente procedente porque se parte de uma fundamentação ética, mas, ao mesmo tempo, pode implicar a limitação em números de direitos afetos aos direitos humanos, demarcando um espaço estreito de possibilidades de emancipação. Para isso, e para os limites de nossa discussão, propõe-se a direção a partir da teoria moral Kantiana e da modalidade ética discursiva habermasiana como fundamentos e possibilidades dos direitos humanos enquanto caminhos emancipatórios.

Para os escritores da filosofia Kantiana, há um consenso sobre o fato de que o homem enquanto ser racional existe como um fim em si mesmo e não simplesmente como meio. Os seres racionais são chamados de pessoas porque sua natureza já os designa como fim em si, como algo que não pode ser empregado como meio e que, por consequência, limita-se o arbítrio humano por ser um objeto de respeito. A pessoa humana se revela, portanto, como um valor absoluto porque sua natureza racional existe como um fim em si mesmo e o homem representa sua própria existência (CAMPOS, 1992, p.78). Surge disto o imperativo posto por Kant: “age de tal sorte que consideres a humanidade tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (1992, p.27).

No livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que antecedeu à *Crítica da Razão Prática*, Kant elabora a justificação de como se dá

humanos, de todos os níveis da existência do homem, daí o valor supremo da dignidade da pessoa humana. Os princípios da lei natural não podem nunca ser alterados ou reduzidos. Nesse sentido o Direito Natural possui um sentido progressivo, pois, apesar de sua imutabilidade, adapta-se às condições históricas, vale dizer, progride, mas não muda radicalmente, face ao seu dinamismo (como dinâmico é o homem) que pode se desenvolver e se aperfeiçoar, mantendo, no entanto, a identidade de sua natureza (GUIMARÃES, 1991, p. 221). A natureza humana é a dona exclusiva do Direito, visto que, como bem explica Francisco Puy, assim entendida, a natureza está nas coisas. Não é, porém, exclusivamente natureza de uma coisa ou outra coisa, nem de tal ou qual faceta das coisas parcialmente tomadas e em divórcio com o resto das mesmas, mas entendidas estas na plenitude de seu conceito, que são todos os seres: o ser transcendente e os seres imanentes, os seres inanimados, os animais e o homem. Este, como coisa suprema da criação, ponte ente o criador e suas criaturas, subsime em si toda a natureza inferior e é flecha lançada como natureza superior (espiritual). Natural (natureza humana) é, pois, pertinente ao plano ontológico e, neste sentido, que é empregada a expressão “natureza humana” como fundamento do Direito Natural.

a passagem de um conhecimento racional comum da moralidade ao conhecimento filosófico. Este conhecimento de cunho filosófico se impõe porque é necessário um referencial consistente à compreensão da natureza humana e seu destino na história da humanidade (LEAL, 1997, p.47).

Kant por tal caminho evidencia que, por razões intrínsecas à nossa natureza de seres racionais, a vontade humana só podia ser inteiramente boa a pacto de uniformizar-se a um princípio capaz de mandar *in foro interiore* de maneira categórica. E era como dizer que o princípio obrigante não devia agir em nós de fora para dentro, ou então, feito da nossa mais baixa natureza sensorial, mas sim, de maneira absolutamente autônoma, em virtude da nossa mais alta racionalidade, e de modo a valor universalmente para toda a humanidade (GALEFFI, 1986, p.173).

Com a reflexão de Kant, forma-se na história do pensamento filosófico ocidental a convicção de que os direitos humanos têm origem não em aspectos culturais ou jurídicos, mas em um direito natural (absoluto) ao “ser” humano. Essa premissa também é sustentada por Carlos Nino (1989, p.43), o qual assevera que os direitos humanos são direitos morais que têm como referência a espécie humana em sua totalidade, deduzindo, com isso, que todos os homens possuem um título igual a esses direitos, à medida que todos os homens (independente de pré-condição social, cultural ou jurídica) exibem, no mesmo nível, a propriedade da natureza humana.

O pensamento ocidental, se de um lado posicionou-se a partir de uma condição pré-existencial para a afirmação dos direitos humanos (jusnaturalismo), de outro, através do pensamento positivista e neopositivista desde Comte, Durkheim, Duguit e Kelsen, houve uma certa negação dos direitos naturais enquanto fundamentadores dos direitos humanos. O Direito, enquanto ordenamento jurídico, e os próprios direitos humanos, a partir deste referencial teórico, nascem de decisões humanas, absolutamente variáveis, pois dependem da evolução histórica, social e política das diversas sociedades e de seu contexto presente. Logo, para não diluir os direitos naturais na positividade, colocam tais teorias jusnaturalistas juntamente com as questões apenas de ordem ética. “Para el positivismo jurídico el único derecho que cuenta es el efectivamente sancionado, no pudiéndose hablar de otra justicia que la contenida en las normas vigentes” (PADILLA, 1993, p.29).

Acreditam os positivistas que o direito natural carece de determinadas precisões teóricas, indispensáveis às normas jurídicas, motivo

porque a crença nele se fundamenta na metafísica, distante e inaceitável do mundo jurídico. Disso resulta a premissa de que não pode haver direitos antes de sua positividade, mas apenas expectativas de direitos. A escola positivista, quando olhada sob a vertente teórica de Hans Kelsen, demonstra a sua limitação para uma teoria emancipatória dos direitos humanos.

Buscando tratar o direito como a Matemática, Kelsen (1984), desenvolve a Teoria Pura do Direito, obra revista em alguns pressupostos com um livro publicado após sua morte, chamada, então, Teoria Geral das Normas (KELSEN, 1986). Estas duas obras pretendem apresentar uma teoria geral do Direito enquanto Direito positivo, adotando o princípio metodológico de sua pureza, ou seja, “uma teoria jurídica purificada de toda a ideologia e de todos os elementos da ciência natural” (KELSEN, 1984, p.07).

A partir desta premissa, Kelsen distingue as ciências da natureza das ciências sociais afirmando que as primeiras são caracterizadas pelo princípio da causalidade, enquanto as segundas se referem à ética e à ciência jurídica – sendo regidas pelo princípio da imputação, o que infere dois mundos diversos entre si: o mundo do ser – que corresponde ao mundo dos atos de vontade criadores do direito – e o mundo do dever ser – a que pertence a validade ou existência específica ou ideal da norma (LEAL, 1997, p.50).

Esta postura leva a algumas conclusões sobre os direitos subjetivos da pessoa humana. Primeiramente, coerente com a sua postura formal-positivista, Kelsen nega um direito subjetivo como entidade transcendental à norma jurídica. Entende ele, a partir de seu comprometimento com o conhecimento do direito como norma (dever ser), o direito subjetivo como próprio dever do outro, sendo que este é a própria norma. Assim, “se se designa a relação do indivíduo em face do qual uma determinada conduta é devida, com o indivíduo obrigado a essa conduta como direito, este direito é apenas reflexo daquele dever” (KELSEN, 1984, p.186).

É com isto que, a partir do conceito de direito reflexo, Kelsen constrói outro significado de direito subjetivo, definindo-o como direito em sentido técnico, ou seja, o poder jurídico conferido pela ordem jurídica de alguém propor uma reclamação judicial ao seu direito reflexo. Tal como o dever jurídico, este direito subjetivo em sentido técnico é também uma norma jurídica e não algo independente do direito positivo.

Este posicionamento kelseneano é duramente criticado por Fernandez (1984, p.108-109). Se os direitos humanos são considerados direitos à medida que incorporados pelo ordenamento jurídico, há que se levar em conta, antes de tudo e fundamentalmente, os direitos morais,

isto é, a exigência ética a que a filosofia dos direitos humanos convencionou chamar de direitos, isto porque os direitos positivados não podem criar aleatoriamente um sistema próprio de direitos fundamentais.

Con el término de los derechos morales pretendo describir la síntese entre los derechos humanos extendidos como exigencias éticas o valores, y los derechos humanos entendidos paralelamente como derechos. El calificativo moral aplicado a derechos representa tanto la idea de fundamentación ética como limitación en el número y contenido de los derechos que podemos comprender dentro del concepto de derechos humanos. Según esto, solamente los derechos morales, o lo que equivale a decir los derechos que tienen que ver más estrechamente con la idea de dignidad humana pueden ser considerados como derechos humanos fundamentales (FERNANDEZ, 1984, p.78).

Este argumento proposto por Fernandez leva à conclusão de que o fundamento dos direitos humanos é o próprio homem, já que ele é o sujeito dos direitos (à medida que não há direitos “humanos” sem a presença do “ser humano”), logo qualquer fundamento de tais direitos tem de estar voltado para o gênero humano. Neste âmbito argumentativo, a dignidade humana é o referencial filosófico, devendo alcançar todo e qualquer homem na condição de justificativa do desenvolvimento da própria existência. Por isso, pode-se concordar com a ideia de que os direitos humanos têm seu fundamento antropológico na ideia de necessidades humanas básicas e essenciais que possuem exigências racionais a serem exigidas por qualquer sociedade política (BÓBBIO, 1992; FERNANDEZ, 1984; LEAL, 1997).

Negar a existência deste fundamento ético aos direitos do homem significa como afirma Leal, aceitar como tal uma fundamentação exclusivamente empírica⁶ ou pragmática, que acredita provirem os direi-

⁶ Partir de uma definição clara sobre o que seja e o que se entende por direitos humanos é crucial para desenvolver-se um sentido emancipatório para tais direitos. Pode-se perceber que a expressão “direito do homem” entrelaçou-se na história do pensamento político e jurídico de uma forma ampla para não dizer vaga, tanto que para Bobbio “Diritti dell’uomo sone quelli Che spettano all’uomo in quanto uomo; diritti dell’uomo sone quelli Che appartengono, o dovrebbero appartenere, a tutti gli uomini o di cui ogni uomo non può essere spogliato” (Bobbio, 1992, p.08). Conclui o jurista e político italiano que o nível do conteúdo significativo dos direitos humanos determina-se por uma carga e valoração discursiva. Neste sentido, a valoração discursiva dos direitos humanos é mostrada pela própria ciência política nos últimos três séculos que demonstrou que o sentido dos direitos humanos passou a sofrer profundas alterações

tos humanos de um consenso social ou cultural, ou de uma estipulação jurídica. Isso leva ao argumento de que a qualquer momento poderiam as instâncias sociais rever o tratamento dado aos direitos humanos, transacionando sobre seus limites e condições. Tal discussão leva ao enfrentamento de se saber se os direitos humanos são constituídos (política, cultural e juridicamente) ou, ao contrário, se são pré-constituídos ou reconhecidos a partir de uma matriz pré-existente.

Os direitos humanos: uma conquista política e filosófica

Quando se enfrentam determinados tópicos envolvendo aspectos históricos ou filosóficos, é sempre importante delimitar quais os referenciais teóricos adotados e como eles são construídos a partir de determinado contexto político, econômico e social. O conceito de direitos humanos (enquanto direitos do “ser” humano) é, pela tradição, uma conquista do Ocidente, tratado nos tempos modernos, principalmente sob a perspectiva do Direito Internacional e Constitucional, cujo propósito é construir instrumentos e referenciais teóricos próprios para impedir qualquer abuso de poder cometido contra qualquer ser humano, garantindo assim o primado da dignidade humana. Esta forma de encarar a questão dos direitos humanos proporciona as bases para o assentamento dos objetivos pelos quais esta problemática obtém espaço nos tempos atuais, qual seja, que os direitos humanos constituem um conceito jurídico, que os direitos humanos dizem respeito tanto ao homem como ao cidadão, e que os direitos humanos são aplicados a todos os seres humanos (LEAL, 1997, p.20).

conforme as ideologias que deles se ocuparam. Parafrazeando Leal (1997, p.55), pode-se dizer que a tentativa de se obter um conceito de direitos humanos tem de ser levado juntamente em conta todos estes movimentos teóricos e sociais, verificados no campo da história e da realidade empírica dos povos, motivo pelo qual esta categoria é efetivamente variável, principalmente em decorrência das demandas sociais e dos interesses que estão por trás da concepção política sobre direitos do homem. No entanto, é preciso que se estabeleça um parâmetro para as significações dos direitos humanos. Se a concepção de direitos humanos depende de uma visão histórica, do qual fazem parte os aspectos culturais, políticos e sociais, principalmente quando se refere à possibilidade de positivação de tais direitos, na sua base, deve centrar-se um fundamento filosófico dos direitos humanos, centrado este na natureza humana enquanto valoração filosófica. O relativismo sobre as significações conceituais dos direitos humanos proposto por Bóbbio não se sustenta a partir dos aspectos éticos e filosóficos (Leal, 1997, p. 57), na medida em que determinados direitos (naturais) devem ser tidos como absolutos. Logo, tal historicidade conceitual dos direitos do homem deve ser (re)conceituadas sob o aspecto filosófico para, a partir deste aporte, determinar-se uma teoria emancipatória (universal) dos direitos.

O fortalecimento dos direitos do homem, enquanto direitos do ser humano, ocorreu com o desenvolvimento das ideologias políticas⁷ que permearam a modernidade ocidental na medida em que tais direitos surgiram como referencial limitador do poder dos Estados soberanos. De outro lado, tais marcos políticos se fundamentaram na ideologia jusnaturalista, a qual determinou os pressupostos políticos dos direitos humanos na modernidade. Verifica-se que, através do direito natural enquanto filosofia, há determinados pressupostos que são fornecidos para a determinação de certos juízos de valores nos quais as normas jurídicas estão fundamentadas, juízos estes que têm como fonte a Natureza humana enquanto imutável e universal. Em outras palavras, significa dizer que o direito natural tem validade em si mesmo, é anterior e superior ao direito positivo, devendo, com isso, prevalecer sobre qualquer norma. As normas jurídicas e atividades políticas dos Estados, sociedades e indivíduos que se oponham ao direito natural, qualquer que seja o modo, são consideradas ilegítimas (BÓBBIO, 1993, p.656).

El iusnaturalismo puede caracterizarse por la defensa de dos tesis fundamentales: a) que hay principios que determinan la justicia de las instituciones sociales y establecen parámetros de virtud personal que son universalmente válidos independiente de su reconocimiento efectivo por ciertos órganos o individuos; b) que un sistema normativo aun cuando sea efectivamente reconocido por órganos que tienen acceso al aparato coactivo estatal no puede ser calificado como derecho si no satisface los principios aludidos em el punto anterior (NINO, 1989, p.16).

Direitos inatos, estado de natureza e contrato social, embora

⁷ A obra de John Locke (1632-1704), segundo tratado sobre o governo - ensaio reflexivo relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil, revela com clareza essa concepção de uma ordem natural, como a seguir, os trechos reproduzidos evidenciam: “para compreender corretamente o poder político e depreendê-lo de sua origem, devemos considerar em que estado os homens se acham naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas tal como acharem conveniente, nos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem. [...]o estado de natureza tem uma lei de natureza a governá-lo e que a todos submete; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que apenas a consultam que, sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses.[...]e para evitar que todos os homens invadam os direitos dos outros e que mutuamente se molestem, e para que a lei da natureza seja observada, a qual implica na paz e na preservação e toda a humanidade, coloca-se, naquele estado, a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, [...]”

diversamente entendidos pelos pensadores da Idade Moderna, são categorias próprias do jusnaturalismo, sendo que tais institutos desenvolveram-se na doutrina do direito natural dos séculos XVII e XVIII (LEAL, 1997, p.40). Desta forma, as premissas filosóficas do jusnaturalismo contribuíram para determinar o conceito de direitos humanos a partir de um fundamento político, determinando a identificação do direito natural material e o direito natural formal, ou seja, a sua legitimidade e justiça com a sua positividade e vigência (LASK, 1992, p.64; LEAL, 1997, p.44). Logo, esta escola filosófica lega à cultura política do Ocidente, entre outras premissas, a de que não se conseguirá assegurar ao direito positivo uma legitimidade independente ao lado do direito natural, motivo pelo qual torna necessária a absorção daquele por este – da realidade pelo valor, da ciência jurídica pela filosofia jurídica (Leal, 1997).

Vicente Ráo afirma que existe uma concepção geral do direito, “que a todos os povos se impõe, não pela força da coerção material, mas pela força própria dos princípios supremos, *universais* e *necessários*, dos quais resultam princípios estes inerentes à natureza do homem, havido como ser social, dotado, ao mesmo tempo, de vida física, de razão e de consciência.” (RÁO, 1976, p.45).

Não são, portanto, apenas as suas exigências físicas, ou sociais, nem tampouco apenas os preceitos éticos, morais ou espirituais, nem, ainda, exclusivamente, a razão, que definem a sua natureza; ao contrário, são todos estes elementos reunidos que integram a unidade natural da pessoa humana. A razão extrai e declara os princípios gerais que do concurso de tais elementos resultam e, pois, da natureza humana decorrem; mas nesta e não naquela se encontra o fundamento do direito natural, que não é um superdireito mas- um conjunto de princípios supremos, universais e necessários que, extraídos da natureza humana pela razão, ora inspiram o direito positivo, ora por este direito são imediatamente aplicados, quando definem os direitos fundamentais do homem (RÁO, 1976, p.46).

É inegável que as preocupações teóricas e filosóficas do jusnaturalismo somadas a outros fatores, inspiraram a Declarações da Independência dos Estados Unidos da América em cujos documentos se afirmam que todos os homens são possuidores de direitos inalienáveis como a vida, a liberdade, assim também a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 que proclama como direito natural à liberdade, vida, igualdade e propriedade. Logo, inegável, de outro lado, que os direi-

tos humanos surgidos a partir da ideologia política moderna estão fundamentados nos pilares do direito natural.

A moderna teoria dos direitos humanos deve basear-se não em pressupostos culturais (e, portanto, não em diversas concepções de direitos humanos ou, principalmente, de dignidade humana). Como a própria palavra afirma “direitos *humanos*” o homem (e, não o particularismo político ou cultural) é o centro dos direitos, na medida em que se constitui de essência e existência. É neste “ser” humano dotado de racionalidade, liberdade e vontade, que vemos o fundamento da dignidade humana, e, com isso, da concepção de direitos humanos. Baseia-se o Direito na realidade do ser humano, ente com existência e existência real que lhe dão dignidade e finalidade.

A expressão “direitos humanos” é evidentemente redundante, pois todos os direitos do “ser” humano são “direitos humanos.” Sob a conotação jusnaturalista, todos os direitos fundamentais da pessoa – considerada em seu aspecto individual e comunitário – que corresponde a sua razão e à sua própria natureza – devem ser reconhecidos e respeitados por todas as autoridades e por todas as culturas. Os direitos humanos não fundam apenas na natureza enquanto origem e nem apenas no absoluto enquanto fim, mas na natureza e no absoluto enquanto se fazem aquele “presente” chamado homem.

Disto resulta que os direitos inerentes ao “ser” humano como critérios de validade e de justiça, a partir do conceito metafísico, transcendem qualquer ordenamento ou particularismo cultural. Existindo direitos humanos fundamentais e, como consequência, fazendo parte da própria ontologia humana, o homem é o centro da concepção de “dignidade” e, portanto, o termo “dignidade” é um termo fechado, não admitindo interpretações em decorrência de particularismos culturais.

Boaventura (SANTOS, 2001, p.195)⁸, em discussão proposta com Lindhon, contrapõe-se à ideia do autor. Para Lindhon, o estudo da legitimidade dos direitos humanos deve ser uma preocupação relevante devido ao fato de que as violações surgem da ação humana, a qual possui fundamentos culturais. Logo, para o autor, a tradição ocidental fundamentada no direito natural sustenta o sistema internacional de proteção dos direitos humanos no âmbito das Nações Unidas, como um sistema perfeito e aberto. Nesse sentido, para Boaventura, Lindhon estabelece nada

⁸ Note que as premissas postas por Boaventura ainda continuam “abertas” visto que recentemente Boaventura continuou afirmando a necessidade da interculturalidade dos direitos humanos, sem no entanto, ao nosso entender, determinar um limite ao “aspecto cultural” determinante de ações de violações de direitos(SANTOS, 2008).

menos do que uma visão distorcida da cultura ocidental sobre os direitos humanos.

Primeiramente, discordamos de Lindhon porque, como afirma Roxo (1978, p.32), o direito natural não deve ser visto como um pensamento político ocidental e, sim, a partir da ontologia metafísica que se insere no âmbito da filosofia. Em segundo, discordamos em parte de Boaventura no que diz respeito à incompletude dos “direitos” humanos.⁹ Tal afirmação, mesmo que sob a análise da hermenêutica diatópica, não responde a quais direitos, e suas respectivas violações em nome da cultura, devem ser tolerados. Logo, pergunta-se: Quais violações devem ser toleradas na medida em que, como o próprio Boaventura afirma ser a Hermenêutica diatópica, um exercício de tolerância cultural? Qual é, portanto, o limite da (in)tolerância entre direitos universais e culturais? Qual é o critério para estabelecer uma teoria que se contraponha entre o universalismo e o relativismo?

Tal premissa da incompletude dos direitos humanos firmada nas diversas concepções de dignidade, como propõe Boaventura, é, em nosso entendimento, *problemática* para resolver o problema das violações dos direitos em nome da cultura e, como consequência, firmar um conceito universal sobre tais direitos, até porque, concordando com Charles Taylor, “és necesario subrayar que el régimen de los derechos positivos reposa sobre un conjunto de creencias Morales profundas respecto de la persona humana y de la dignidad e libertad que estamos obligados a conceder a toda persona como un valor metafísico e universal” (TAYLOR, 1995, p.82). Portanto, a ideia de Boaventura de que “los derechos humanos son universales cuando son visto desde una perspectiva occidental” deve ser recolocada no sentido de que os direitos humanos (independente dos particularismos culturais) são universais se vistos de uma perspectiva jusnaturalista. Disso resulta que a segunda premissa proposta por Boaventura (SANTOS, 2001, p.196), no sentido de que os direitos universais podem ser apropriados ou modificados por outras culturas por meio do diálogo intercultural possui, como já afirmamos, os limites nos direitos do “ser” enquanto “ser” humano (GUIMARÃES, 2001; TAYLOR, 1995; ROXO, 1978).

É, portanto, em face da dignidade humana que se funda a igualdade relativamente a todos os direitos essenciais do indivíduo ante a diversidade das naturezas individuais, em outras palavras, o direito à igualdade não se reduz à simplicidade, como postulado pelo liberalismo. O direito à igualdade se centra não na condição de homem, mas em fun-

⁹ Nesse sentido ver Santos (2001, 2003).

ção de sua situação, méritos e necessidades pessoais. Assim, a sociedade política tem o dever (mundo do dever ser) de assegurar a cada um de seus membros (nacionais e não nacionais) as respectivas condições numericamente desiguais, mas, através dessa desigualdade, alcançar a igualdade essencial (GUIMARÃES, 1991, p.271). Fechando o princípio da igualdade, surge diretamente deste (cujo fundamento esta na dignidade da pessoa humana) a vedação a qualquer espécie de discriminação sócio-jurídica, como diferenças de raça, cor e sexo, idiomas, religião, opinião política, posição econômico-social, ou referente à nacionalidade.

Concluimos este ponto, com as palavras de Roxo (1978, p.33), para o qual a formulação dos direitos humanos tem como utopia um ideal absoluto a ser alcançado, pelo fato de que os direitos humanos são exigências não jurídicas ou culturais, mas, sim, naturais e transcendentais, visto que se radicam na natureza primeira e imutável do homem enquanto “ser.”¹⁰

Referências

AGUIAR, Roberto de. *Direito Poder e Opressão*. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

ALVES, José Augusto Lindgren. Cidadania, direitos humanos e globalização. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p. 77 – 97.

AMARAL JÚNIOR, Alberto do. Direitos humanos e comércio internacional: reflexões sobre a “cláusula social”. In: AMARAL JÚNIOR, Alberto de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia. (Org.). *O cinquentenário da Declaração Universal dos direitos do homem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 179 – 196.

_____. A institucionalização dos direitos humanos: conquistas e desafios. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p.637-650.

¹⁰ Isso quer dizer, como ressalta Guimarães (1991), que os valores da liberdade humana (incluindo todos os seus âmbitos) da igualdade/diferença, da autonomia e o direito à vida são valores naturais absolutos, não podendo ser denegados em nome de valores políticos ou culturais.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do Direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

APPADURAI, A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, London, n. 7, p. 295-310, January, 1990.

APPADURAI, A. Dead Certainty: Ethnic Violence in the Era of Globalization. *Public Culture*. London 10(2): 225-247, July, 1998.

ARAÚJO, José Antonio Estévez. Constitución y ciudadanía. In: MAUÉS, Antonio G. Moreira. *Constituição e democracia*. São Paulo: Max Limonad, 2001. p.123-133.

ARNAUD, André. Lagel Pluralism and the Building of Europe. In: TULLY, James. *Philosophy in an age of pluralism: The philosophy of Charles Taylor in question*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.150-169.

ARTHUR, John. Identity and Multicultural Politics. In: BELLAMY, Richard. *Pluralism and Liberal Neutrality*. London: Portland, 1996. p. 137-145.

BECKER, Howard. *La metafísica cristiana en el pensamiento occidental*. Buenos Aires: Ediciones del Cruzamiento, 1983.

BEDIN, Gilmar Antônio. *A sociedade internacional e o século XXI: em busca da construção de uma ordem judicial justa e solidária*. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Estado, cidadania e globalização do mundo: algumas reflexões e possíveis desdobramentos. In: OLIVEIRA, Odete Maria de. (Coord.). *Relações internacionais & globalização*. Ijuí: Unijuí, 1999. p.123- 149.

_____. *Os direitos do homem e o neoliberalismo*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org.). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2002. p.435- 462.

BELLAMY, Richard. *Pluralism and Liberal Neutrality*. London: Portland, 1996.

BENEDICT, Ruth. *Patterns of culture*. Cambridge: Massachussets, 1985.

BERLIM, Isaiah. *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: leitura de uma transformação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org.). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2002. p.405- 434.

BOBBIO, Norberto. *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

_____. *Liberalismo e democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CALERA, Nicolás M. Derecho y teoría del derecho en el contexto de la sociedad contemporánea. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Icebíades (Org.). *O novo em Direito e Política*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999. p. 3948.

CAWS, Peter. Identity: Cultural, Transcultural and Multicultural. In: GOLDBERG, David (Org). *Multiculturalism: a critic reader*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995. p. 17-45.

CAMPBELL, Tom. Human Rights and the Partial Eclipse of Justice. In: SOETEMAN, Arend. *Pluralism and Law*. London: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 55-84.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Direito e democracia*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

CAMPUZANO, Afonso. Nota para un debate contemporáneo sobre la justicia. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Icebíades (Org). *O novo em Direito e Política*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999. p.49-64.

CANCLINI, Néstor García. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____. *As culturas populares e o capitalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

CANEY, Simon. Liberal Legitimacy. In: BELLAMY, Richard. *Pluralism and Liberal Neutrality*. London: Portland, 1996. p.18-33

CASSIER, Ernest. *Filosofia do Iluminismo*. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1994.

CHARVET, John. The possibility of a cosmopolitan ethical order based on the idea of universal human rights. *Millennium*, v. 27, n. 3, p.523-542, 1998.

DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução histórica e fundamentos políticos –jurídicos da cidadania. In:_____. OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org.). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2002. p. 25-84.

FARIA, José Eduardo. O artigo 26 a Declaração Universal dos Direitos do Homem: algumas notas sobre suas condições de efetividade. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p. 597-607.

GREEN, Leslie. Pluralism, Social Conflict and Tolerance. In: SOETEMAN, Arend. *Pluralism and Law*. London: Kluwer Academic Publishers, 2001. p.85-107.

GUIMARÃES, Carlos. *El constitucionalismo Cultural*. Madri, Boch, 2003.

HABERMANS, Jürgen. *Law and Democracy*. Between Facticity and Validity. MIT Press, 1997.

JOLIVIER, Regis. *Metafísica*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1965.

KIPPER, J. *Los fundamentos Metafísicos del derecho humano*. Barcelona: Borch, 1971.

KJAERUM, Mortem. Universal Human Rights: Between the Local and Global. In: Hastrup, Kirsten (Org.). *Human Rights on Common Grounds: The quest for universality*. New York: Kluwer Law International, 2002. p.75-91.

KYMLICKA, Will. *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. *Multicultural Citizenship. A liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. O caráter expansivo dos direitos humanos na afirmação de sua indivisibilidade e exigibilidade. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p.651-667.

LUCAS, Javier de. Multiculturalismo e Cultura de Paz. In: Pureza, José Manuel (Org.). *Para uma Cultura da Paz*. Madrid: Quarteto, 2001.

MALIK, Kenan. *Universalism and difference in discourses of race*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARTÍN, Nuria Beloso. Política y utopia democrática: los principios de libertad y igualdad. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Icebíades (Org.). *O novo em Direito e Política*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999. p.161-176.

MAYER, Ann Elizabeth. *Islam and Human Rights*. Pennsylvania: University of Pennsylvania, Westview Press, 1999.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Globalização: Fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2001. p.503-534.*

MESSNER, José. *Filosofia del Derecho*. El derecho natural y el derecho positivo. Madri: Reus, 1986.

MERLE, Jean-Christophe. *Cultural Minority Rights and the Rights of the Majority in the Liberal State*. Oxford: Blacwell Publishers, 1998.

MEYER, Birgit. Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Clousure. In: MEYER, Birgit, GESCHIERE, Peter (Org.). *Globalization and Identity*. Oxford: Blackwell Published, 1999.

MIGUEL, Ruiz. Cultura, Política e Constitución. México. *Revista Mexicana*

de Derecho Constitucional, n. 10 enero/junio 2004.

_____. *Human Dignity: History of an idea*. Santiago de Compostela: Ed. Santiago de Compostela, 2004.

MODOOD, Tariq. Multiculturalism, Secularism and the State. In: BELLAMY, Richard. *Pluralism and Liberal Neutrality*. London: Portland, 1996. p.80-97.

MONTEJANO, Arthur. *La metafísica y el pensamiento occidental*. Buenos Aires: Ediciones del Cruzamente, 1983.

MORAIS, José Luis Bolzan de. Direitos humanos “globais (universais)”! de todos em todos os lugares. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p.519 – 542.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 5. ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

_____. Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil. In: AMARAL JÚNIOR, Alberto de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (Org.). *O cinquentenário da Declaração Universal dos direitos do homem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p.239-254.

_____. Globalização econômica, integração regional e direitos humanos. In: _____. (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p.39-75.

PUY, Francisco de. *Lecciones de Derecho Natural*. Barcelona: Ed. Diosa, 1984.

QUILES, Francisco. *Derecho Natural*. Introducción Filosófica al derecho. Madri: Cátedra, 1978.

RADBRUCH, Gustav. *La teoría de la libertad*. Buenos Aires: Perrot, 1974.

RÁO, Vicente. *O Direito e a Vida dos Direitos*. São Paulo: Ed. Resenha Universitária, 1976.

RAZ, Joseph. *Multiculturalism*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

RAWLS, John. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1996.

_____. *A Theory of Justice*. New York: Columbia University Press, 1996.

RODRIGUES, Saulo Tarso. *Os Direitos Humanos e a Nova Ordem Mundial*. Tangará da Serra: Editora Sanchez, 2006.

_____. O Direito Internacional dos Direitos Humanos e a Racionalidade Ocidental (Razão Indolente): a epistemologia e a Política Ocidental no Novo Modelo Hegemônico de Democracia (governança) Global. In: *Direito em Debate: Em Busca De Alternativas*. Ijuí: Ed. Unijui, nº 21, Janeiro-Junho 2004, p. 91-109.

_____. A Crise da Hermenêutica Jurídica e a Hermenêutica da Crise Jurídica: *Os Aportes Hermenêuticos/Filosóficos (necessários) Para Uma Nova Teoria do Direito e Dos Direitos Fundamentais*. Cuiabá: Sanchez, 2007.

_____. Perspectivas Político-Constitucionais de Efetivação dos Direitos Fundamentais: Algumas Discussões (Hermenêuticas) a partir do Conceito de Jurisdição e Supremacia Constitucional. *Revista Jurídica Unirondon*, Vol. 07, 2007.

_____. O modelo de racionalidade ocidental (razão indolente) e os direitos humanos: uma crítica ao conceito hegemônico de cidadania a partir da Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos. *Anais do Semiedu, 2006*. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

_____. *O Mundo das Incertezas: da Cultura da Guerra à Cultura da Paz*. *Revista Jurídica Unirondon*, Vol. 06, 2006.

ROXO, J. El derecho humano como la manifestación del Ser. In: *Santa Maria*, Sapientia, facultad de filosofía y letras, Universidad Católica Argentina, 1978, v.01 p.12-65.

SABOIA, Gilberto Vergne. O Brasil e o sistema internacional de proteção dos direitos humanos. In: AMARAL JÚNIOR, Alberto de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia. (Org.). *O cinquentenário da Declaração Universal dos direitos do*

homem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p.219 – 238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. Coimbra, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, p.11-32, 1997.

_____. Por uma concepção Multicultural dos direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar*. Os caminhos do cosmopolitismo cultural. Porto: Afrontamento, 2004. p. 429-461.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências – revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

_____. O Estado heterogêneo e o Pluralismo Jurídico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, TRINDADE, João Carlos (Org.). *Conflito e transformação social*: uma paisagem das justiças em Moçambique. Porto: Afrontamento: 2003. p. 47-88.

_____. *A gramática do Tempo*. Para uma nova cultura política. Coimbra: Cortez, 2008.

SARLET, Ingo. *Direitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

SCHIMIDT, Alvin. *The Menace of Multiculturalism*. London: 1996.

SET, Sanjay. Liberalism and the politics of (multi)culture: or, plurality is not difference. *Postcolonial Studies*, V. 4, nº 1, p. 65-71, 2000.

SICHES, Luis. *O conceito de Justiça e a Metafísica*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1980.

SIECKMAN, Jan. Cultural Pluralism and the Idea of Human Rights. In: SOETEMAN, Arend. *Pluralism and Law*. London: Kluwer Academic Publishers, 2001.

TILLEY, John. *The Problem for Normative Cultural Relativism*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. O legado da declaração universal e o futuro da proteção internacional dos direitos humanos. In: AMARAL JÚNIOR, Alberto de; PERRONE-MOISÉS, Cláudia. (Org.). *O cinquentenário da Declaração Universal dos direitos do homem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. Prólogo.

_____. A proteção internacional dos direitos humanos no limiar do novo século e as perspectivas brasileiras. In: FONSECA JR., Gelson; CASTRO, Sérgio Henrique Nabuco de. *Temas de política externa brasileira II*. São Paulo: Paz e Terra, v. I, 1994. p.167-187.

WIEVIORKA, Michel. *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

Recebido em: 28/08/2010

Aprovado em: 27/10/2010

DOS CORPOS SENTADOS AOS GESTOS EM FUGA: ESTATUTOS DOS CORPOS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO¹

Kátia Maria Kasper²

RESUMO: Este artigo investiga o estatuto dos corpos nos processos de formação, em um percurso que parte dos “corpos dóceis” (Michel Foucault) em direção aos “corpos sem órgãos” (Deleuze e Guattari), do biopoder à biopotência. Interroga a propósito da potência do corpo, abordando um processo de construção do *clown* em artes cênicas.

PALAVRAS-CHAVE: corpo sem órgãos, singularização, formação, invenção, arte.

ABSTRACT: This paper investigates the statute of the bodies in the education processes, in a journey starting from the “docile bodies” (Michel Foucault) toward the “bodies without organs” (Deleuze and Guattari), from biopower to biopotency. It asks about the body’s potency, approaching the clown’s construction process in the performing arts.

KEYWORDS: body without organs, singularization, education, invention, art.

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

(Clarice Lispector, Em busca do outro).

Ruídos

Estranhas engenhocas produzindo sons metálicos que, aos poucos foram tomando conta daquele quase-silêncio, tenso e constrangido,

¹ Uma variação deste artigo foi publicada por mim com o título “Educação, alteridade, corpo e pensamento”, no livro *Educação e Alteridade*, organizado por Ettiène Guérios e Tania Stoltz, Ed. UFSCAR, 2010.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: katiakasper@uol.com.br

que se fazia no imenso galpão, onde as pessoas pretendiam ser o público de uma peça de teatro.

Mas não foi bem assim. Ao entrarem e não encontrarem as cadeiras – nem mesmo um palco -, alguns já intuíram que não havia lugar para público. Antes mesmo, ao escolherem *Suz/O/Suz*,³ muitos já sabiam que seria desconfortável estar ali, que não se tratava de uma relação na qual as posições estão prefixadas, permitindo segurança e tranquilidade para observar, apenas. Os ruídos se ampliavam e vinham de vários locais.

Certa desconfiança começou a tomar conta das pessoas. Foi então que do teto caíram cordas e surgiram homens *seminus descendo*. E não havia um lugar para se colocar as costas, um grupo de confiáveis em quem se apoiar. Apenas o escuro e aquele prenúncio de invasão. Todos em pé olhavam, atônitos, os homens *descendo*.

Até que a invasão se confirmou. Um barulho insuportável de motosserra passeava na altura das pernas das pessoas, que recuavam, fugiam, ou paralisavam-se. A mesma reação era provocada por carrinhos de supermercado, carregando bonecas, televisão; por pneus e uma enorme bola de metal, arrastada por uma corrente.

Eles vinham de toda parte. Continuavam a descer pelas cordas, mas já estavam no meio da multidão. Estávamos desestabilizados. Desprotegidos. Atentos.

Essa sensação de desconforto, medo e solidão, alguns tentaram amenizar, agarrando-se a conhecidos – o que nem sempre foi bem-sucedido, aumentando o pânico, quando se confundiam, agarrando-se a estranhos.

Não havia distâncias seguras, nem liberdade de movimentos. Todos os sentidos precisavam estar despertos para evitar, inclusive, a multidão, fragmentada em bandos erráticos e efêmeros. Tenso, todo o organismo em alerta, preparado para uma guerra.

A multidão se reunia e se pulverizava, ora contida, a esperar, ora rítmica, dançando uma dança de fuga ou de aproximação. E havia uma música. Já não eram os ruídos iniciais, que lembravam um tempo muito antigo, mas uma música bastante densa.

Naquele ritmo cada vez mais acelerado e ameaçador, naquele espaço escuro, fugindo de carrinhos de supermercado, sentindo no outro o inimigo, a construção, no espaço, de uma imagem patética do homem contemporâneo.

Nada precisava ser dito. Restava estar ali, junto àquela multidão.

³ Espetáculo do grupo teatral catalão *La Fura Dels Baus*, apresentado no Espaço Fathon, na mostra da XXI Bienal Internacional de São Paulo, em 1991.

Repentinamente, impôs-se o silêncio: o fogo surgia. Dois estandartes passavam entre nós, cada qual com um símbolo em chamas. Não um fogo que destrói o símbolo, mas símbolos de fogo, em fogo. Ele se propagava de modo estranho. Criava, nesse ritual, uma espécie de idolatria. As pessoas foram se acalmando e seus olhares pareciam contagiados. Uma silenciosa atração aconteceu. Alguns o seguiam, em procissão. O suave movimento hipnótico desses estandartes em chamas. Como se daquele caos anteriormente estabelecido, surgisse a esperada possibilidade de descanso. Uma promessa de que a vida seria mantida. Mas haverá elemento mais instável que o fogo? E *Suz/O/Suz*, com base em rituais de iniciação, prosseguiu.

Este espetáculo teatral - que tomou a todos naquele momento como atores, cúmplices, produtores daquela realidade, com os profissionais do grupo de teatro catalão *La Fura Dels Baus* -, é evocado aqui para pensarmos em possíveis lugares ocupados pelo Outro na produção dos corpos e subjetividades no mundo contemporâneo. Ali, os corpos estão expostos, abertos - mesmo que forçadamente - ao contato com a alteridade. Contagiados, contaminados.

Uma das questões evocadas por *Suz/O/Suz* é a ruptura, ou indefinição de regras a propósito de como se posicionar naquela situação. Não havia, como no teatro convencional, cadeiras onde se sentar e um palco no qual o espetáculo acontece para o espectador assistir. Não havia muitas garantias, como a de que o corpo de cada um seria preservado, protegido do contato com outros corpos, como costuma acontecer no teatro. Ao contrário, toda essa certeza desaparece. Impossível *Suz/O/Suz* se estivéssemos sentados, ou mesmo em pé, mas com locais delimitados e protegidos. A vertigem desse espetáculo, o abismo em que nos lança depende em grande parte desse caos espacial, envolvendo nossos corpos indefesos. Nenhuma distância a ser respeitada, principalmente, pelo suposto público. A sensação de estar em risco e o “horror do inadministrável” - medos da modernidade líquida, conforme o sociólogo Zygmunt Bauman afirma em *Medo líquido* - tornam-se insuportáveis.

O medo de perder o controle não ocorre apenas nessas situações extremas. Pensando nos processos educativos formais, talvez possamos afirmar que um dos verbos principais da pedagogia seja controlar. E é possível que, para muitos, ele seja confundido com o verbo ensinar. Apresentando seu livro *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, Inés Dussel e Marcelo Caruso mencionam o controle e o medo de perdê-lo como um dos eixos mais importantes da relação professor-aluno. E pretendem que sua obra seja um apoio para a superação de tais medos e também do medo de aprender e conhecer outros mundos.

Esses medos podem nos aprisionar, dificultando nossa abertura para o novo, para o inesperado, para o outro. Não se trata de pregar o descontrole, mas de entender que a obsessão pelo controle pode inviabilizar possibilidades de novas experiências, aprisionando-nos nas formas conhecidas. O que pode nos impedir de aprender.

Corpos sentados

Em *O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola* (SILVA, 1994), analisamos conflitos criados nas tentativas de produzir o chamado cidadão civilizado, o padrão homem-branco-civilizado-previsível-razoável-sujeito pronto... Pesquisa qualitativa, de perfil etnográfico, na qual acompanhamos, durante dois anos letivos, conflitos envolvendo a produção dos corpos no cotidiano de uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Campinas, SP. Análise baseada principalmente - mas não apenas - em formulações de Michel Foucault, sobre os mecanismos de poder, dispositivos de controle, normalização, governo, regulação da vida e dos corpos – *biopoder e biopolítica*. Tais mecanismos e dispositivos constituem tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de regular, por exemplo, as maneiras de meninas e meninos ocuparem o espaço e o tempo escolares. Exploramos também a circulação de uma série de prescrições sobre os corpos e os objetos que os envolvem: prescrições científicas – especialmente da ergonomia - e das chamadas “boas maneiras”.

Relações sociais, interpessoais, em uma escola pública, marcadas, quase sempre, pela tentativa de impor às crianças modos de vida diferentes daqueles dos grupos sociais aos quais pertenciam. Num espaço de coexistência de modos de vida diversos, nos quais subjetividades e corpos tinham presenças múltiplas, a escola apenas legitimava uma forma e as outras eram vistas como expressão de uma anormalidade a ser combatida. Desviantes, corpos e subjetividades nem tão dóceis, debatiam-se nesse território. Esta era uma das maiores fontes de conflito dentro da escola, especialmente entre alguns professores e alunos.

Defrontamo-nos com um paradoxo: a tentativa de produção de corpos dóceis, estes dispositivos disciplinares – com suas exigências de controle e normalização, tratando os corpos e subjetividades em termos de docilidade–utilidade -, constitui-se como um dos elementos que contribuem para a produção da chamada “indisciplina escolar”. O mesmo movimento de produção da figura do *normal* produz os *desvios* em relação a ele. E, por outro lado, a tentativa de impor padrões gera reação e resistência.

Todo um processo de violência da escola, nem sempre apenas

simbólica. E um enorme medo de se perder o controle da situação, por parte da equipe pedagógica. Afinal, os corpos não são tão dóceis, eles resistem, eles criam.

Conforme Michel Foucault, na sociedade disciplinar o corpo precisa ser adestrado, tornado útil, ao mesmo tempo em que perde seu poder, tendo sua potência neutralizada ou roubada. O corpo torna-se uma aptidão que deve ser aumentada, ao mesmo tempo em que a potência que poderia resultar daí é transformada em sujeição.⁴

Em sua aula de 17 de março de 1976, tratando do biopoder e das articulações entre disciplina e regulamentação, afirma que se as disciplinas marcam o século XVIII, o biopoder - poder sobre a vida e controle de populações - abarcaria o período do final do século XVIII até meados do século XX (FOUCAULT, 1999, p.297-298).

Temos, portanto, desde o século XVIII (ou em todo caso desde o fim do século XVIII), duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas. Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida (...); uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto (FOUCAULT, 1999, p.297).

A disciplina trabalha o detalhe, investindo o corpo individual, com vigilância e treinamento. No final do século XVIII ocorre um investimento sobre os fenômenos de população, “com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. [...] Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado.” (1999, p.298) Esses dois mecanismos se articulam. A sexualidade está na encruzilhada entre corpo e população; depende da disciplina e da regulamentação. A *norma* é “o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à popula-

⁴ Em *Vigiar e Punir*, afirma que as disciplinas “se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1989, p.126).

ção, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica.” (FOUCAULT, 1999, p.302).

A sociedade disciplinar é constituída por dispositivos que são modos peculiares e historicamente constituídos de conjugar saberes (enunciados e visibilidades) e poderes. Um dispositivo é aquilo que permite que enunciados e visibilidades articulem-se. O dispositivo se atualiza no corpo. Essas tecnologias do corpo são variadas e, para serem eficazes, têm que ser realizadas em meios fechados, lugares de confinamento. Foucault analisa seu funcionamento em instituições como família, escola, exército, prisões. O objeto é o corpo. O dispositivo da sexualidade é uma tecnologia do poder que se encarregar da subjetivação.

Mas conforme o paradoxo apontado anteriormente, na maneira como o poder tenta disciplinar o corpo, coloca-o em fuga. O corpo tem a potência de escapar. A subjetivação acontece com linhas infinitas de disciplina. O dispositivo de poder busca classificar a subjetividade, mas o corpo escapa, inventa novos modos. O poder não alcança essa potência de diferenciação que o corpo tem. Aqui nos afastamos um pouco de Foucault, ressoando com as linhas de fuga de Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Podemos desdobrar a afirmação de Gilles Deleuze em *Diferença e Repetição* de que aprender não é imitar, não é fazer *como*, mas fazer *com*. Desdobrá-la para evidenciar nossa tentativa de praticar uma política do exercício do pensamento que busca, na relação com os autores, pensar *com* eles e não *como* eles. Pensar nossas questões aliando-nos a eles, o que difere de filiarmo-nos a eles. Assim, construímos uma série de deslocamentos.

Uma das principais questões que atravessam nossas investigações refere-se àquilo que escapa ao controle em uma sociedade. Se para Foucault, em sua teoria do poder, uma sociedade não se contradiz, mas se estrategiza, para Gilles Deleuze (1996, p.19) “um campo social não se contradiz, mas ele foge, e isto é primeiro”. Uma sociedade se define por seus fluxos de desterritorialização, por suas linhas de fuga. Cabe a cada um de nós inventar suas linhas de fuga e para isso precisamos traçá-las “efetivamente, na vida”.

Evocamos, então, uma certa inversão feita por Maurizio Lazzarato (2008), em *Du biopouvoir à la biopolitique*, nos conceitos de biopoder e biopolítica, passando de poder sobre a vida para potência da vida (PELBART, 2003, p.25). Interessa-nos focalizar a problemática da *biopotência*. Com ela, avançaremos rumo a outro percurso.

Os corpos clownescos e as experimentações intensivas

Na pesquisa mencionada anteriormente, embora buscássemos apreender o que escapava, o que fugia ou fazia fugir, na dinâmica das relações, o foco de análise estava voltado para a crítica desses mecanismos de controle e regulação dos corpos, das subjetividades. Posteriormente investigamos a criação de outros modos de existência, focalizando nos corpos o que escapa daqueles processos.⁵ Produzimos novos encontros, com novos interlocutores, analisando processos de ensino-aprendizagem nos quais os corpos têm explicitamente um estatuto diferenciado, como se fizéssemos uma passagem dos corpos dóceis aos corpos abertos à alteridade.

Elegemos como objeto de estudo processos de ensino em artes cênicas, produzidos pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, da Universidade Estadual de Campinas, LUME. Criado em 1985, este núcleo – considerado internacionalmente como um lugar de excelência, em termos de pesquisa de técnicas teatrais e trabalho do ator – é único no país voltado para a investigação, criação e ensino de técnicas singulares e pessoais de trabalho do ator. Processos de ensino, de formação, cujo foco está na produção da diferença e não na busca da conformidade à norma. Investe-se no processo de singularização e não de conformação a um modelo. No caso do *clown* – foco de nossa investigação –, a singularidade se efetua na relação com o Outro.

Em 1995, participei como “observadora” de um processo de iniciação ao *clown* pessoal do LUME. O trabalho de *clown* é complexo e elaborado, podendo ser construído de várias maneiras. Na perspectiva do LUME, o *clown* não é um personagem, no sentido de um papel a ser interpretado por um ator. Ele está relacionado à exploração e ampliação de aspectos ingênuos, ridículos, paradoxais e outros, ligados ao mundo de cada ator. Aqueles aspectos seus que cada um aprendeu a esconder, aprenderá agora a mostrar. Irá explorar e criar novas maneiras de fazer as coisas, explorar seu corpo no contato com outros corpos, com o mundo, indo além de sua história pessoal. Trata-se de processos de subjetivação nos quais se experimenta variações de si, possibilidades outras.

Ao pensarmos em *clowns*, em palhaços, referimo-nos não apenas a uma tradição ligada ao circo, ao teatro, mas também às ruas, às feiras, aos bobos da corte, aos bufões, aos *clowns* sagrados de povos indígenas. Pensamos também no cinema, em Charles Chaplin, Buster Keaton, Jacques

⁵ *Experimentações clownescas*, nossa tese de doutorado, foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

Tati, nos *clowns* de Federico Fellini.

A arte clownesca tem sido constantemente reinventada em vários campos de atuação. Aprender a ser *clown* envolve processos diversos: os artistas circenses podem aprender no próprio circo; outros precisam encontrar escolas e mestres; alguns aprendem atuando nas ruas, no contato direto com as pessoas. Pode-se combinar os vários modos de atuação.

Percebemos, nas últimas décadas do século XX, um forte movimento envolvendo artistas de vários países em torno da figura do *clown*, principalmente ligado a atores de teatro, mas não só. Ativistas, por exemplo, têm utilizado a linguagem do clown, especialmente aqueles ligados ao altermundialismo, aos movimentos contra o capitalismo globalizado. A arte clownesca ganhou novos contornos, novos locais e ressurgiu com grande vitalidade nos mais diversos territórios. O palhaço é amoral, inocente. Está ligado ao anárquico, ao pequeno, ao minoritário, ao que escapa e foge em uma sociedade.

Cada *clown* opera com uma lógica própria, envolvendo modos de agir, pensar, sentir singulares. No processo de iniciação do LUME, realiza-se o trabalho técnico de construção dessas lógicas. E tudo começa pelo corpo, se o entendermos como ultrapassando o corpo biológico, extrapolando a sua organização como organismo. Corpo criado nas experimentações, na intensidade dos encontros. Não um modelo de corpo, mas justamente corpos que brincam e denunciam os modelos, normas e padrões de uma época. Corpo que passa a ser entendido como poder de afetar e ser afetado.

A dinâmica da iniciação elaborada pelo LUME consistiu em dez dias de trabalho corporal extremamente intenso, realizado em local isolado, do qual só se saiu ao final do décimo dia. Produziram-se, com procedimentos específicos, maneiras as mais diversas e inusitadas de agir, sentir, visando uma desorganização do corpo em seus gestos cotidianos e criar um estado de exposição. Os participantes eram levados, por um jogo de estrangimentos crescentes, a sair de seus automatismos físicos, deixando escapar os *gestos em fuga*. Com eles constrói-se o corpo clownesco. *Gestos em fuga* seriam justamente esses que escapam aos hábitos, ao controle, aos automatismos. Gestos que não são forma e movimento, mas afecções provocadas. Todo o trabalho extremamente exaustivo e incansável é feito nesse sentido de produzir essa disponibilidade para o que acontece no momento, ampliar a capacidade de se deixar afetar. Ao mesmo tempo em que criam situações inusitadas, *nonsense*, estrangimentos, para provocar ações não-cotidianas dos atores e construir os clowns, os coordenadores vão mapeando e explorando os novos gestos – a partir

dos *gestos em fuga* -, os novos modos sutis de percepção que começam a surgir. Os atores precisam aprender a repetir essas ações, a codificá-las. Codificação necessária apenas como uma linha inicial para construir o clown. Não é definitiva, não pode se fixar, a não ser momentaneamente. Sempre se partirá para uma nova linha de fuga, senão o clown pode virar uma caricatura, uma fórmula.

Para se fazer um clown é preciso se fazer um corpo. Corpo produzido conforme se expõe a situações nas quais ele não tem o controle. Produzido trabalhando justamente as vulnerabilidades daquele ator e procurando ativar, potencializar, a multiplicidade de seres que o habitam, experimentando ao mesmo tempo os mais variados processos. Corpo capaz de afetar-se também pelas forças da sua época e do momento preciso em que atua. A iniciação clownesca torna-se uma experiência de devir-outro, aprendendo a afetar e ser afetado, envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, um estado de alerta e ao mesmo tempo de grande entrega e disponibilidade. Nesse sentido, ele extrapola o termo pessoal, pois se trata das ressonâncias dos encontros. Trata-se de algo que ocorre entre o clown e o outro.

A pesquisa do LUME em torno do clown pessoal encontrou-se, já no final dos anos 1980, com sua técnica chamada de *dança das vibrações* ou dança pessoal. A *dança das vibrações* é uma dança que foge aos passos pré-estabelecidos, a algo para ser mostrado, mas, como disse o dançarino de butoh Hijikata, é uma dança absurda, seguindo uma lógica “que tem mais a ver com o sangue, com ‘a dimensão prática da vida do homem, seu instinto animal, sua natureza primitiva’”. (HIJIKATA, 1988, p.186 *apud* BURNIER, 2001, p.144.) Dança que trabalha com ações físicas recorrentes

segundo as diversas qualidades de energia, usando de diferentes dinâmicas muitas vezes lentas e vagarosas, em que o tópico é ouvir-se, buscar e explorar formas de articular, por meio do corpo, as energias potenciais que estão sendo dinamizadas, de ser fazendo e no fazer, de dar forma à vida. (HIJIKATA, 1988, p.186 *apud* BURNIER, 2001, p.144).

Ao mesmo tempo em que esses fluxos são investigados, explorados, o clown traz a necessidade de se conectar com o público, com o outro, tornando essa dança uma criação que envolve a ressonância entre os corpos e não apenas um ator voltado para si mesmo.

A iniciação busca criar os corpos clownescos, que são os grandes diferenciadores nessa arte. Corpo que ultrapassa uma forma desenhada pelo figurino e pela maquiagem, compreendendo um “feixe de impul-

sos". Corpo preparado para "pensar em movimento", exposto, disponível para o jogo.

Trata-se de "um processo de produção coletiva de corpos singularizados, mas que, ao mesmo tempo, constituem um corpo coletivo, partilhado por todos, pois o que cada um faz com seu corpo afeta terrivelmente os outros. Processo de contágio, contaminação." (KASPER, 2004, p.344). Para construir seu clown pessoal cada ator produz lógicas outras, que envolvem: a capacidade de rir de si mesmo, de expor-se ao ridículo, à vulnerabilidade, à fragilidade. Um estado de alerta e exposição, que gera a capacidade de escuta do outro, do mundo.

Vemos emergir uma política específica de relação com a alteridade, que pressupõe, necessariamente, uma abertura para o outro. E também a abertura para deixar-se capturar pela imprevisibilidade da vida é fundamental na arte clownesca. Não só deixar-se atravessar pelos imprevistos, mas também produzi-los, operar na imprevisibilidade: arriscar-se. Assim prepara-se também para a improvisação, uma técnica difícil e importantíssima, que somente ocorre na relação com o outro. Aos corpos clownescos é permitido – e desejável – improvisar. Aprender a abrir-se para escutar e atuar com o que está fora. O jogo do palhaço só funciona quando envolve o outro. Sem esse jogo, essa relação com o público, não há trabalho clownesco. Ele acontece na relação, por mais que possa parecer um espetáculo pronto, sem nenhum espaço para improvisação, o público está sempre contemplado no jogo do palhaço, caso contrário o espetáculo não funciona.

O *clown* constrói uma abertura para a alteridade enquanto uma política de subjetivação que passa pelo jogo, pelo riso trágico, por um rebaixamento da hegemonia do ego e suas pretensões de controle, por uma liberdade de experimentação, em função das urgências a serem enfrentadas.

Envolvendo aquilo que foge do controle, quer seja da consciência ou das normas, o próprio processo de produção do *clown* pode ser pensado como um exercício de resistência às formas de poder que nos aprisionariam à forma sujeito e à identidade. Afirmando a potência da vida. Ensinando-nos a nos tornarmos outros.

O que pode um corpo?

Para Michel Foucault, os dispositivos de poder têm relação imediata e direta com o corpo, impondo-lhes uma organização. Oposto a essa organização dos corpos e do poder, Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de *corpo sem órgãos*, desorganização do corpo como organismo, do corpo útil. Tais questões já estavam colocadas por Antonin Artaud – em

quem Guattari e Deleuze se inspiram para formular tal conceito - quando gritava a não separação entre teatro e vida, em seu teatro da crueldade. Sua tentativa de criar um outro teatro não estava separada do esforço de criação de um novo modo de pensamento.

O filósofo Espinosa foi o primeiro a elaborar um certo tipo de relação entre corpo e mente que aponta para os desdobramentos a que os grandes pensadores (artistas, filósofos e cientistas) têm sido capazes de conduzir as experimentações com a constituição de corporeidades e novas maneiras de pensar. Podemos extrair de Espinosa, apoiados pelo trabalho de Deleuze com seus conceitos, a idéia de que o que mais nos instiga a pensar é o corpo, a necessidade de investigar os poderes do corpo, experimentar seus limites. Pelo corpo, somos afetados das mais variadas maneiras e, para Espinosa, quanto mais variações experimentarmos, mais estaremos nos tornando aptos a pensar. Há, porém, tipos de paixões que diminuem nossa potência de agir e nossa capacidade de sermos afetados e outros, ao contrário, que provocam aumento de ambas.

Segundo uma ético-política espinosista, as paixões tristes, que diminuem nossa potência de agir, são o flanco através do qual o poder nos captura e nos torna escravos. Às vezes, leva-nos até a desejar nossa própria servidão.

Para Espinosa, uma ação, em seu sentido mais rigoroso, não é aquilo que empreendemos após uma deliberação que nos conduz a uma decisão, ou fruto de nossa vontade, mas aquilo que realiza o grau de potência de que somos capazes, que conseguimos expressar em nós. Enquanto desempenhamos atividades, ou melhor, tarefas sob a determinação e o domínio de outras instâncias, estamos no âmbito da passividade. Mas os encontros que nos provocam alegria, que aumentam nossa capacidade de ser afetados, podem nos conduzir à posse efetiva de nossa potência de agir.⁶

Não sabemos de antemão o que pode um corpo, não sabemos o quanto podemos afetar e ser afetados. É necessário experimentar. O trabalho de iniciação ao clown, de construção do corpo clownesco, busca conectar cada um com sua potência, aumentar sua força de existir. Compor com outros corpos, selecionando e construindo encontros que aumentam nossa potência.

O clown está em perpétuo abrir-se para o que surge de alterabilidade no mundo. A formação de um clown implica o desenvolvimento de um aparato sensorial apto a captar os mais ínfimos movimentos, o surgimento das menores diferenças, o que pode levá-lo (e a nós tam-

⁶ Para mais, ver: MOREAU, 1987; DELEUZE, 2002; SILVA, 2007; KASPER, 2004, 2009.

bém, junto com ele) ao que Deleuze chama de “a alegria prática do diverso” (DELEUZE, 1965, p.34), atitude que corresponde à afirmação do devir e do múltiplo enquanto tais.

Encontramos em Bruno Latour ressonâncias com a concepção espinozista do corpo. Em *How to talk about the body? The normative dimension of science studies*, afirma que “ter um corpo é aprender a ser afetado, significando ‘efetuado’, movido, colocado em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas. Se você não está engajado nessa aprendizagem, você se torna insensível, estúpido, você cai morto.” (LATOURE, 2004, p.205). Com Latour, escapa-se da busca de uma essência, de uma substância (o que o corpo seria por natureza), mas percebe-se “uma interface que se torna cada vez mais descritível quando aprende a ser afetado por vários elementos” (LATOURE, 2004, p.205).⁷

Para explicitar possíveis significados de “aprender a ser afetado”, Latour recorre a descrição de uma *malettes à odeurs* (kit de odores) feita para treinar o olfato de pessoas que elaboram perfumes, aprendizado previsto para durar uma semana. O *kit* compõe-se de uma série de odores puros, apresentados em duplas de frascos, com contrastes gradativos decrescentes. Ou seja, vai apurando o olfato, até que a pessoa seja capaz de sentir sutis diferenças de odor. Com ele, a pessoa terá aprendido a ter um nariz que lhe permita habitar um mundo de cheiros ricamente diferenciados.

Assim, partes do corpo são progressivamente adquiridas, ao mesmo tempo em que “contrapartidas no mundo” são registradas de um novo modo. Adquirir um corpo é, portanto, o empreendimento progressivo que produz ao mesmo tempo um meio sensorial e um mundo sensitivo (LATOURE, 2004, p.207).

Segundo Latour, o kit de odores não é uma parte do corpo, tal como este costuma ser definido tradicionalmente, “mas é certamente uma parte do corpo entendido como ‘treinando para ser afetado’” (LATOURE, 2004, p.209).

Latour constrói uma argumentação que mostra a importância do que chama de articulação para a apreensão dos processos de diferenciação que constituem os agenciamentos corporais. Tem-se, então, o sujeito articulado e o sujeito inarticulado. Para ele, o sujeito inarticulado é

alguém que para qualquer coisa que o outro diga ou faça, sempre sente, age e diz a mesma coisa. (...) Em

⁷ Traduções nossas.

contraste, um sujeito articulado é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – não por si mesmo. Não há nada especialmente interessante, profundo, valioso num sujeito ‘em si’, isto é o limite da definição comum – um sujeito só se torna interessante, profundo, valioso, quando ressoa com os outros, é efetuado, movido, colocado em movimento por novas entidades cujas diferenças são registradas em novos e inesperados meios (LATOURE, 2004, p.210).

Articulação significa capacidade de ser afetado por diferenças. “Aprender a ser afetado significa exatamente isso: quanto mais você aprende, mais diferença existe” (LATOURE, 2004, p.215).

Deleuze contribui para avançarmos nessa perspectiva de que aprender envolve a capacidade de ressoar com os outros, de que pensar é diferente de reconhecer o já conhecido. Em *Diferença e Repetição*, afirma que pensar não é uma faculdade inata, mas envolve uma abertura para aquilo que não conhecemos. Envolve um encontro com forças que afetam o pensamento, forçando-o a pensar. Pensar supõe um desconforto, um abalo em nossas concepções, em nossas verdades estabilizadas, em nossa maneira de perceber e habitar o mundo, um encontro com o fora. Em conexão com a filosofia deleuzeana da diferença, podemos afirmar que conhecer envolve uma nova percepção, envolve o corpo. Aprender também envolve experimentar a abertura para afetar e ser afetado. Envolve experimentar a alteridade.

Quem define as questões relevantes?

Quem define as questões relevantes? A luta política, por tirar do esvaziamento questões que dizem respeito à vida, parece-nos de extrema relevância e urgência. Pierre Bourdieu (1992, p.200), referindo-se aos processos de pesquisa em ciências sociais, mostra como alguns conceitos (como *habitus*, capital etc.) têm sido utilizados de modo fetichista – por si mesmos e em si mesmos. Através de alguns deles, pensa-se o mundo social de modo substancialista e não relacionalmente, como propõe Bourdieu. Ele sugere que se revejam as categorias convencionais e pré-construídas de pesquisa em ciências sociais, passando-se a pensar em termos de relações. A primeira urgência, para Bourdieu, é tomar por objeto o trabalho social de construção do objeto pré-construído. Este é, para ele, o verdadeiro ponto de ruptura.

As pesquisas que não apenas denunciam, mas envolvem formas criativas de se resistir ao presente, criando modos de existência singulares, são de grande importância. Nesse sentido, podemos nos preparar

para apreender as diferenças, as singularidades, o que nos faz sair do que somos e devir outro. Criar outras maneiras de agir, sentir, pensar, relacionar-se. Escapar às lógicas dominantes, aos modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, valores, ideais, opiniões e comportamentos, de certa forma, padronizados, normalizados. Escapar ao corpo entendido como organismo útil e pensar em experimentar as potências do corpo, retomando a dimensão política apontada por Espinosa.

Um conhecimento que se dá por contágio, exercendo uma outra política do exercício do pensamento, diferente da que separa teoria e prática, corpo e mente, buscando superar os binarismos. Aprendendo por contágio, ou seja, aprender a dançar, não seguindo os manuais de dança, mas sendo levado na onda que os corpos fazem, arrastando-nos para a ciranda. Ou, com um pouco mais de precisão: tecnicamente falando, diferente do conhecimento arborizante, hierárquico, o conhecimento por contágio implica entrosamento entre um devir conjugado das relações constitutivas de um corpo e das relações constitutivas de outros corpos. Por isso, conhecer por contágio é o devir outro na vizinhança de outrem.

Referências

ARTAUD, Antonin. *Les tarahumaras*. Paris: Gallimard, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. Penser relationnellement. In: _____. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992. p.196-206.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Paris: PUF, 1965.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

_____. *Lógica do sentido*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Desejo e Prazer. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC, jun. 1996. p.13-25.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

_____. *Vigiar e punir*. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1995.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KASPER, Kátia M. *Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida*. Campinas-SP: UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n.3, Dec. 2009. p. 199-213. Disponível em: <<http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 out. 2010.

LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

_____. How to talk about the body? The normative dimension of science studies. *Body & Society*. London: SAGE Publications, v. 10 (2-3), 2004. p. 205-229.

LAZZARATO, Maurizio. Du biopouvoir à la biopolitique. *Multitudes*. mars 2000. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article207&var_recherche=biopolitique>. Acesso em: 28 março 2008.

LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. Arles: Actes Sud-Papiers, 1997.

LINS, Daniel. *Antonin Artaud: o artesanato do corpo sem órgãos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOREAU, Jean-François. *Spinoza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

ORLANDI, Luiz B. L. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, M; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 217-238.

_____. Corporeidades em minidesfile. *Revista Eletrônica Alegrar*, nº 1, agosto. 2004. Disponível em: <<http://www.alegrar.com.br/01/corpo/index.html>>. Acesso em: 28 março 2008.

PELBART, Peter P. *Vida capital*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SERRES, Michel. *Variations sur le corps*. Le Pommier, 1999.

SILVA, Kátia Maria. *O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola*. 1994. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Edu-

cação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, UNICAMP, 1994.

SILVA, Cíntia Vieira. *Corpo e Pensamento: Alianças Conceituais entre Deleuze e Espinosa*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, UNICAMP, 2007.

Recebido em: 26/08/2010

Aprovado em: 25/10/2010

OS PCN E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Rinaldo César de Holanda Beltrão¹
Terezinha Mônica Sinício Beltrão²

RESUMO: Investiga-se os PCN de Matemática têm influenciado as concepções de ensino-aprendizagem dos professores de 3º e 4º ciclo de Matemática, das escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal do Recife. O aporte teórico está fundamentado nas concepções de ensino-aprendizagem proposta por Weisz e na Teoria da Transposição Didática de Chevallard. A pesquisa foi realizada na aplicação de um questionário durante um encontro de formação continuada, promovido pela secretaria de educação municipal, e na análise de dois instrumentos presentes no cotidiano profissional dos professores: o livro didático e o diário de classe. As informações analisadas indicam que os PCN de Matemática têm influenciado suas práticas, ainda que de uma forma indireta, e que os instrumentos utilizados pelo professor em seu cotidiano são importantes mediadores nessa construção.

PALAVRAS-CHAVE: concepção, transposição didática, aprendizagem, construtivista.

ABSTRACT: Investigates whether the PCN of mathematics have influenced the conceptions of teaching and learning for teachers of 3rd and 4th cycle of Mathematics elementary Schools system in Recife. The theoretical framework is based on the conceptions of teaching-learning proposed by Weisz and Theory of Didactic Transposition of Chevallard. The survey was conducted by applying a questionnaire during a meeting of education sponsored by the Municipal Secretary of Education and testing on two instruments of teacher's daily work: the textbook and the class diary. The information reviewed indicates that the PCN of mathematics have influenced their practice, even in a roundabout way, and tools used by

¹ Mestrando do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino das Ciências e Matemática da UFRPE. Graduado em Licenciatura em Matemática pela UFRPE, especialista em Matemática pela UFRPE e professor da rede pública da cidade do Recife e da rede pública da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE. E-mail: rinaldobeltrao@yahoo.com.br

² Mestranda do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino das Ciências e Matemática da UFRPE. Graduada em pedagogia pela UFPE e especialista em Educação Especial e em Informática Educacional pela FAFIRE, é professora da rede pública da cidade do Recife e da rede pública estadual de Ensino de Pernambuco. E-mail: terezinhamonicabeltrao@yahoo.com.br

teachers in their school routine are important mediators in this construction.

KEYWORDS: concept, didactic transposition, learning, constructivist.

1 Introdução

É possível que a Matemática seja a mais antiga das ciências. Ela já caminhou, avançou bastante e experimentou algumas rupturas e reformas. Hoje, a Matemática está estruturada num modelo formal e refinado bem diferente de suas origens, uma vez que ela foi criada e se desenvolveu em virtude das necessidades sociais do homem e, em seu processo de construção histórica, sempre foi uma importante ferramenta para solução de problemas do cotidiano das pessoas. Esse formato chegou ao ensino da Matemática criando um modelo distanciado de sua gênese, deixando o processo de construção do saber escolar cansativo, desmotivante e sinônimo de fracasso para muitos alunos. A Matemática está presente na escola como consequência de sua presença na sociedade e, por isso, os objetos de estudo da Matemática escolar deveriam necessariamente estar vinculados às necessidades matemáticas da vida em sociedade.

Portanto, se pretendemos avançar no ensino e aprendizagem, é necessário buscar uma prática pedagógica permeada por situações que possam resgatar a Matemática como algo que tenha sentido para todos aqueles que estão tomando contato com ela, considerando tantos os aspectos cognitivos como também questões relacionadas à afetividade e ao desenvolvimento psicomotor, pois se o aluno está motivado a participar de uma atividade pedagógica, irá mobilizar e desenvolver suas habilidades e seus conhecimentos com prazer, uma vez que “uma Matemática que se apóia em conhecimentos anteriores e trabalha em correspondência com o desenvolvimento psicogenético da criança é gostosa e fácil de construir” (ROSA NETO, 2005, p.20).

Enfrentar esses desafios e romper com as concepções de ensino e aprendizagem que perduram há muito tempo não é tarefa simples. Na perspectiva de contribuir para a construção de uma nova prática pedagógica foram elaborados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), coleção de caráter institucional, com o papel de serem norteadores da educação no Brasil (BRASIL, 1998, p.05). Fazem parte da coleção os Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental de Matemática (que chamaremos aqui de PCN de Matemática). Eles se apresentam como referencial que orienta a prática pedagógica docente de maneira a contribuir, significativamente, para que os alunos tenham acesso a um saber matemático que lhes possibilite, de fato, a inserção como cidadãos nas relações sociais e no mundo do traba-

lho. Propõem-se, também, nortear a formação inicial e continuada de professores, a produção de livros e de outros materiais didáticos, contribuindo dessa forma para a construção de uma política que esteja de fato voltada à melhoria do ensino fundamental no país.

Diante deste quadro em que se mostra necessária a mudança na prática do professor, e cientes que existe um documento norteador desta nova prática, realizamos essa pesquisa com a finalidade de investigar se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática têm influenciado as concepções de ensino-aprendizagem dos professores de Matemática das escolas públicas de ensino fundamental de 3º e 4º ciclo, da rede pública municipal da cidade do Recife, em Pernambuco.

2 Concepções que sustentam a prática do professor

A prática pedagógica dos professores é subsidiada por um conjunto de ideias que a orienta e que constituem as concepções de ensino-aprendizagem que cada professor tem. Alba Thompson afirma que não existe uma definição clara e consensual do termo concepção. Em sua investigação essa autora se refere à concepção como “uma estrutura mental mais geral, incluindo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e outras coisas semelhantes” (THOMPSON, 1992, p.130).

Existem inúmeras maneiras de se agrupar as concepções de ensino-aprendizagem. Iremos fazê-la considerando as ideias de Telma Weisz (2000): o modelo empirista e o modelo construtivista.

No modelo empirista:

O conhecimento está fora do sujeito e é interiorizado por meio dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria vazio na sua origem, sendo preenchido pelas experiências que tem com o mundo... Nessa concepção o aprendiz é alguém que vai juntando informações, acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinaram e de ultrapassar um pouco isso, fazendo uma síntese a partir de uma determinada quantidade de informações (WEISZ, 2000, p.57).

Nesse modelo, que ao longo da história vem influenciando fortemente as representações sobre o que é ensinar, o aluno é alguém que precisa memorizar e fixar informações; aprender é compreender e reproduzir corretamente um conteúdo que foi repassado por outro, e o papel do professor é comunicar um novo conhecimento, mostrando aplicações por meio de exemplos e exercícios resolvidos. Os conteúdos matemáticos

normalmente são abordados a partir das definições, em seguida apresentam-se alguns exemplos e, por fim, propõe-se aos alunos a resolução de exercícios e situações-problemas. A Matemática é entendida como a ciência do raciocínio lógico e abstrato que envolve uma permanente procura da verdade, um corpo de conhecimento estético, imutável e verdadeiro, que deve ser compreendido e assimilado por todos que desejem ou precisem utilizá-lo.

No modelo construtivista:

O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas (WEISZ, 2000, p.60-61).

Ou seja, o conhecimento é construído pelo próprio sujeito a partir de sua interação com o mundo. Nesse modelo aprender é passar de uma antiga concepção para uma concepção nova, mais consistente e o papel do professor é provocar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se pode fazer da Matemática, motivando-os a construir novos conhecimentos. A abordagem inicial do professor é baseada na apresentação de situações-problema, estimulando os alunos a formularem possíveis soluções e a validarem os resultados. A Matemática é vista como uma forma de compreender e atuar no mundo, sendo fruto da construção humana na sua interação com o contexto natural, social e cultural.

Ainda com relação às concepções de ensino-aprendizagem, Weisz afirma que:

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender as questões que lhe dão sustentação, corre o risco de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – mesclando – como se costuma dizer (WEISZ, 2000, p.59).

Esse tipo de comportamento pode levar a alguns equívocos como acreditar que alguns conteúdos se constroem e outros não, ou já que o aluno é quem vai construir o conhecimento, o professor não precisa fazer

nada.

Nossa suposição inicial, baseada nas relações que estabelecemos com os professores de matemática da rede municipal de Recife, tanto no dia-a-dia da escola, como nos encontros de formação continuada, é que existiria uma predominância da concepção empirista e que os professores não conheceriam o texto dos PCN de Matemática nem seriam influenciados por eles.

É preciso clarificar que o propósito desta pesquisa não é caracterizar os professores da rede municipal de Recife em construtivistas ou empiristas. Nossa proposta foi de agrupar os posicionamentos dos professores de acordo como a proposta de Weisz(2000) e comparar com o grau de conhecimento a respeito dos PCN que eles avaliam ter, com a finalidade de identificar se há influência dos PCN nos seus posicionamentos.

2.1 Os PCN e as concepções que sustentam a prática do professor

Os PCN de Matemática se apoiam na Didática da Matemática, cujo objeto de estudo é a elaboração de conceitos e teorias que sejam compatíveis com a especificidade educacional do saber escolar matemático, procurando manter fortes vínculos com a formação de conceitos matemáticos, tanto em nível experimental da prática pedagógica, como no território teórico da pesquisa acadêmica (PAIS, 2002, p.11) e explicitam o papel da Matemática no ensino fundamental pela proposição de objetivos que evidenciam a importância do aluno valorizá-la como ferramenta, possibilitando a compreensão do mundo à sua volta e de tê-la como área do conhecimento que desperta o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver situações-problemas.

Os PCN de Matemática ainda destacam a importância de o aluno desenvolver aspectos afetivos relacionados à sua auto-estima ao possibilitar atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir os saberes matemáticos, de respeitar o trabalho de seus colegas e de perseverar na busca das soluções; adotam, como critérios para seleção dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, a sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aprendiz, em cada ciclo de aprendizagem; indicam ainda a resolução de problemas como ponto de partida das atividades de Matemática e discutem os caminhos para se trabalhar Matemática na sala de aula, destacando a importância de sua construção histórico/social e das tecnologias da comunicação. Logo podemos afirmar que eles se alinham com a concepção construtivista proposta por Weisz(2000).

OS PCN de Matemática exercem influências sobre a prática pe-

dagógica, sobretudo por meio de um fenômeno denominado transposição didática, que passaremos a discutir a seguir.

3 A transposição didática

A definição, programação e ordenação dos conteúdos a serem estudados, os objetivos, os recursos pedagógicos, a metodologia utilizada são resultados das concepções de cada professor e também de um fenômeno didático inerente a toda sala de aula, chamado transposição didática.

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática (CHEVALLARD, 1991, *apud* PAIS, 2002, p.19).

A transposição didática tem como objetivo estudar o processo de mudança que ocorre com o saber científico por meio de uma longa rede de influências envolvendo diversos segmentos do sistema educacional que tem como finalidade transformá-lo num saber ensinado. Ela ocorre em dois momentos: transposição didática externa e transposição didática interna.

Tendo ainda como base Pais (2002) definimos transposição didática externa como sendo a transformação que ocorre com saber no percurso entre a academia (que são as universidades, os centros de pesquisa, as instituições produtoras de saberes) e a escola. Essa transformação é efetuada pelo que Yves Chevallard (1991) chama de noosfera, que são todas as instituições que, apesar de estarem fora da escola, influenciam decisivamente no que deverá ser ensinado. Podemos citar, como exemplos daqueles que formam a noosfera, os técnicos de instituições governamentais que são responsáveis pela normatização e gerenciamento dos sistemas educacionais e os escritores dos livros didáticos.

Essa transposição tem como finalidade a deformação do saber científico, para que ele se torne apto a ser ensinado. O saber científico está associado à vida acadêmica, embora nem toda produção acadêmica represente um saber científico. Trata-se de um saber criado nas universidades e nos institutos de pesquisas, mas que não está necessariamente vinculado ao ensino básico. Sua natureza é diferente do saber escolar, por isso, para chegar à escola, ele precisa passar por transformações.

A transposição didática interna é a transformação que ocorre com

o saber (que já não é o saber científico e sim, o saber a ensinar) no ambiente escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula. Tem como agentes apenas o professor e os alunos, sendo o professor o responsável por tal transposição. Ao apresentar o objeto de conhecimento para os alunos, o professor explicita um texto que, apesar de ser normalmente baseado em suas próprias fontes de pesquisa e de estudo, foi recriado por ele mesmo, muitas vezes sem a percepção do professor, e sofreu forte influência de fatores diversos, que vão desde suas relações com o saber, passando por questões relacionadas ao tempo, ao contrato didático e a sua relação com os alunos. Esse novo formato que o professor dá ao saber é o que Yves Chevallard (1991) chama de metatexto. O saber a ensinar se transforma em saber ensinado.

Esse último formato do saber é o que o professor espera que seja apropriado pelo aluno, depois de sofrer duas deformações: uma que transforma o saber científico em saber a ensinar, na transposição didática externa; outra realizada pelo professor ao preparar e ministrar a sua aula, transformando o saber a ensinar em saber ensinado. Nessa segunda transformação, o professor também sofre interferência da noosfera. Isso faz com que outros interesses, além dos seus, sejam levados em consideração. Por isso, forma-se um novo ambiente epistemológico, porém muito mais instável, se comparado com o do saber científico e do saber a ensinar.

3.1 Os PCN e a transposição didática

Os PCN de Matemática se constituem num documento que influencia diretamente tanto a transposição didática externa como a transposição didática interna. Na transposição didática externa, por conta da sua interferência na avaliação dos livros didáticos que serão usados nas escolas públicas, nas bases curriculares dos entes federativos e nos programas de formação continuada; na transposição didática interna, quando se apresenta como documento de consulta dos professores.

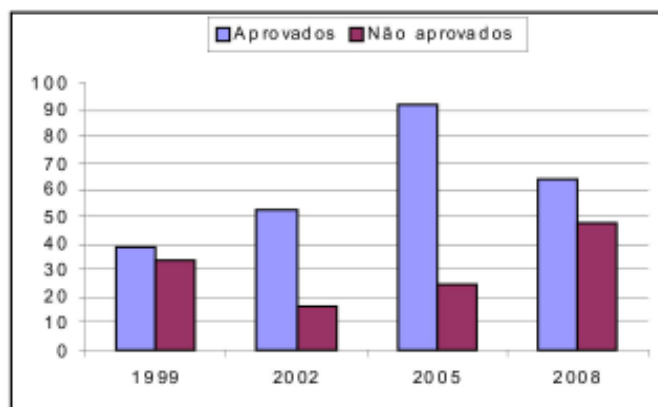
Com relação à transposição didática externa é preciso entender o processo de escolha dos livros didáticos que são utilizados nas escolas públicas. Essa escolha é efetuada pelos professores das escolas a partir das diretrizes estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é um programa que tem como objetivo distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil desde 1929. Nessas oito décadas, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. Hoje, a avaliação tem como premissa a coerência e a adequação metodológica.

As coleções aprovadas constam de uma publicação do Ministério da Educação intitulada Guia dos Livros Didáticos (BRASIL, 2008), que forne-

cem diversas informações sobre o processo de avaliação e escolha das coleções e uma síntese avaliativa das coleções aprovadas, onde o professor encontra uma resenha que discute as principais características das coleções, suas limitações e avanços, dividida em cinco tópicos: seleção e distribuição dos conteúdos; abordagem dos conteúdos; metodologia de ensino-aprendizagem; contextualização e manual do professor.

No gráfico a seguir podemos verificar o quantitativo de aprovação e não-aprovação dos livros didáticos de Matemática nos últimos dez anos:

GRÁFICO 1 – Avaliação dos livros didáticos do PNLD 2008



Observando os dados do Gráfico-1 podemos encontrar duas informações importantes: uma relacionada à quantidade de livros submetidos à avaliação e outra com relação aos percentuais de não aprovação.

Comparando-se os anos de 1999 e 2002, é possível verificar que a quantidade de livros avaliados diminuiu ligeiramente, fato ocorrido também entre os anos de 2005 e 2008. No entanto, observa-se um grande aumento no número de obras avaliadas de 2002 a 2005.

Já os percentuais de não aprovação apresentaram uma tendência de queda entre 1999 a 2005, mas que foi revertida de 2005 para 2008. Isso pode ser consequência da evolução natural do processo de avaliação, que se preocupa em melhorar a qualidade das obras aprovadas tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto da metodologia adotada, que indicam uma maior proximidade com as diretrizes dos PCN.

4 Metodologia

Os dados da pesquisa foram construídos em dois momentos:

No primeiro momento foi elaborado um questionário com dez

perguntas que foi aplicado durante a formação continuada dos professores de Matemática da rede municipal da cidade do Recife. Os professores não precisaram se identificar e a adesão foi voluntária. Participaram dessa fase da pesquisa vinte e três professores. As dez perguntas foram divididas em dois grupos: o primeiro grupo, formado por seis perguntas, tinha como objetivo identificar o grau de conhecimento dos professores em relação ao conteúdo dos PCN de Matemática e se eles eram trabalhados em reuniões pedagógicas ou de formação continuada.

As perguntas desse primeiro grupo foram de resposta fechada, que são aquelas na qual o inquirido apenas seleciona a opção (entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião; o segundo grupo, formado por quatro perguntas, tinha como objetivo identificar com qual modelo de concepção de aprendizagem o professor mais se aproxima: o modelo empirista ou o modelo construtivista. Nesse segundo grupo, as opções de respostas alinhadas com a concepção construtivista foram formuladas de acordo com o texto dos PCN de Matemática. As perguntas desse segundo grupo foram de respostas semi-abertas, que são aquelas em que o inquirido tem a possibilidade de escolher uma opção entre as apresentadas ou de elaborar uma resposta pessoal.

No segundo momento foi efetuada uma análise de dois dos principais instrumentos utilizados pelo professor em seu cotidiano escolar: o livro didático e o diário de classe, com o objetivo de se identificar convergências entre esses instrumentos e as diretrizes dos PCN de Matemática.

Por fim, foram comparados os dados dos dois momentos com o objetivo de responder ao propósito da pesquisa, que seria investigar se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática têm influenciado as concepções de ensino-aprendizagem dos professores de Matemática das escolas públicas de ensino fundamental de 3º e 4º ciclo, da rede pública municipal da cidade do Recife.

5 Resultados

Nossa investigação partiu da hipótese que os professores investigados tinham pouco contato com os PCN de Matemática e que isso seria uma das causas para que tivéssemos entre eles a hegemonia de uma concepção de ensino-aprendizagem próxima do modelo empirista. É fato que questionários como o que utilizamos produzem resultados essencialmente numéricos. Porém nosso objetivo não foi fazer uma apresentação dos dados encontrados, mas sim, a partir dos dados, estabelecer relações que pudessem elucidar de que forma os PCN influenciam as concepções que os professores possuem.

Consideramos possuir um posicionamento construtivista aque-

les que, ao serem questionados sobre o que é a Matemática, responderam que é uma forma de compreender e atuar no mundo, sendo fruto da construção humana na sua interação com o contexto natural, social e cultural, que é uma afirmação que encontramos nos PCN de Matemática (BRASIL, 1998, p.24); ao serem questionados sobre como normalmente abordam um novo conteúdo matemático, afirmaram que iniciam apresentando uma situação-problema e estimulam os alunos a formularem possíveis soluções e a validarem os resultados, cabendo ao professor a oficialização do novo conteúdo, corroborando com os PCN de Matemática que afirmam que educadores matemáticos apontam a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática.

Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução (BRASIL, 1998, p.40); quando foram questionados sobre o papel do professor, assinalaram que é o de provocar situações que motivem os alunos a construir o novo conhecimento, alinhando mais uma vez com os PCN de Matemática que afirmam que o papel do professor é de organizador, facilitador, mediador e incentivador da aprendizagem (BRASIL, 1998, p.38); ao serem questionados sobre o que é aprender responderam que seria passar de uma concepção antiga para um concepção nova.

Consideramos possuir um posicionamento empirista aqueles que consideraram a Matemática como a ciência do raciocínio lógico e abstrato, que envolve uma permanente procura da verdade ou que é um corpo de conhecimento estético, imutável e verdadeiro, que deve ser compreendido e assimilado por todos que desejem ou precisem utilizá-lo; afirmaram que abordam um novo conteúdo de Matemática a partir das definições, em seguida apresentam alguns exemplos e por fim propõem aos alunos a resolução de exercícios e situações-problemas, ou que inicialmente definem os objetivos da aprendizagem, depois elaboram situações em que os alunos serão levados a apresentar o novo comportamento e, por fim, oferecem situações sistemáticas de treinamento para que esse novo comportamento seja consolidado; defendem que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é o de comunicar um novo conhecimento, mostrando aplicações por meio de exemplos e exercícios resolvidos, depois, propor atividades para fixação do novo conhecimento ou ainda favorecer a ação do aluno, dividindo o conteúdo em partes menores e aplicando sequências didáticas, para que ele consolide o novo conhecimento. Aprender é compreender e reproduzir corretamente um conteúdo que foi repassado por outro ou alcançar um novo comportamento por meio de situações sistemáticas de treinamento.

A partir daí, analisamos os resultados a partir de dois olhares. No primeiro, dividimos os professores em dois grupos, de acordo com as respostas dos formulários: o grupo dos que entendem que de alguma forma os PCN interferem em sua prática pedagógica e o grupo dos que entendem que não há interferência. Entre os 23 professores que responderam ao questionário, 15 responderam que os PCN interferem e 8 responderam que os PCN não interferem na prática pedagógica. Organizamos e apresentamos as respostas dadas às questões sobre concepções pelos dois grupos na tabela-1 a seguir:

TABELA 1- Questões sobre a interferência dos PCN

QUESTIONÁRIO	PCN interferem		PCN não interferem	
	Posição Construtivista	Posição Empirista	Posição Construtivista	Posição Empirista
1. Para você, o que é a Matemática?	67%	33%	17%	83%
2. Normalmente, como você aborda um novo conteúdo de matemática?	60%	40%	33%	67%
3. Qual deve ser o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem?	73%	27%	83%	17%
4. Para você aprender é:	53%	47%	0%	100%

Os dados revelam que, para o grupo dos professores que acreditam que os PCN interferem de alguma forma na sua prática pedagógica, prevalece um posicionamento construtivista em todas as questões que foram respondidas. Já no grupo de professores que possuem posição contrária, apenas na questão sobre o papel do professor prevalece um posicionamento construtivista, destacando-se que nessa questão o posicionamento construtivista desse grupo supera ao primeiro. Acreditamos que, aqueles que responderam que os PCN interferem em sua prática, é porque de alguma forma conhecem o documento e conseguem estabelecer relações entre as propostas e sua docência. O fato das respostas a respeito de sua prática se aproximarem das diretrizes estabelecidas pelos PCN indicam que há de fato esta interferência.

A questão que pede para que o professor se posicione sobre o significado da aprendizagem é a que menos aparece posicionamento construtivista, tanto entre o 1º grupo quanto no 2º grupo. Sendo que, com relação ao 2º grupo, todos os professores se posicionaram de forma alinhada à abordagem empirista, o que revela que a ideia de ensino e aprendizagem ainda está muito arraigada a de transmissão e recepção de conhecimentos.

No segundo olhar, dividimos os professores em dois grupos a partir da avaliação que eles faziam sobre os conhecimentos que tinham

quanto aos conteúdos dos PCN de Matemática. Dos 23 professores, 14 afirmaram que conheciam os PCN, enquanto que 9, afirmaram não conhecê-los. As respostas dadas às questões sobre concepções pelos dois grupos, que estão discriminadas na tabela-2 a seguir:

TABELA-2: Questões sobre o conhecimento dos PCN

QUESTIONÁRIO	Conhecem os PCN		Não conhecem os PCN	
	Posição Construtivista	Posição Empirista	Posição Construtivista	Posição Empirista
Para você, o que é a Matemática?	57%	43%	43%	57%
Normalmente, como você aborda um novo conteúdo de matemática?	64%	36%	0%	100%
Qual deve ser o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem?	71%	29%	71%	29%
Para você aprender é:	43%	57%	14%	86%

Semelhantemente ao que aconteceu na análise anterior, os professores que afirmam conhecer o conteúdo dos PCN de Matemática possuem um posição predominantemente construtivista, enquanto que aqueles que afirmam não conhecer possuem uma posição predominantemente empirista. Os dados revelam que aqueles que conhecem o texto dos PCN possuem um posicionamento (e possivelmente uma prática) mais alinhado com as diretrizes do documento. Também é possível verificar que mais uma vez a questão sobre o sentido da aprendizagem é a que menos aparece no posicionamento construtivista, e vale destacar que entre os que afirmam não conhecer o conteúdo dos PCN nenhum deles inicia a abordagem de um novo conteúdo de acordo com o modelo construtivista, que seria a partir de situações-problemas, um dos pontos mais discutidos nos PCN de Matemática. Eles comumente optam pelo tradicional formato definição-exemplo-exercício.

Na segunda etapa da pesquisa, analisamos o livro didático e o diário de classe, com o objetivo de identificar convergências entre eles e os PCN de Matemática.

O livro didático utilizado na Rede Municipal de Recife é a coleção “Tudo é Matemática”, de Luiz Roberto Dante. Ao apresentá-la, no apêndice de cada volume, intitulado Manual Pedagógico do Professor, o autor afirma que:

Para se constituir realmente nesse importante auxiliar do professor, esta coleção incorporou muitos dos recentes avanços dos estudos e das pesquisas em Educação Matemática e que estão explicitados nos PCN de Matemática de 5ª a 8ª séries [...] os conceitos

são, em geral, desencadeados a partir de uma situação-problema, como é recomendado hoje pelos educadores matemáticos que trabalham com resolução de problemas (DANTE, 2006, p.07).

Já a síntese avaliativa do PNLD a respeito desta coleção diz:

A obra caracteriza-se por tratar de forma cuidadosa os tópicos atualmente presentes na matemática escolar e, também, por incluir assuntos menos frequentes e inovadores. Na metodologia adotada, os conteúdos são introduzidos com base na resolução de problemas. As explicações e perguntas dirigidas aos alunos procuram levá-los a atribuir significados aos conceitos e procedimentos e torná-los capazes de resolver novos problemas. Com frequência, os assuntos são revisitados com aprofundamentos e ampliações. A articulação dos conhecimentos novos com os já abordados é um ponto positivo da obra, e é feita, em especial, por meio de muitas atividades de revisão. A apresentação dos conteúdos baseia-se em situações contextualizadas e interessantes. Muitas delas são relacionadas à realidade social, o que pode contribuir para ampliar a formação do aluno (BRASIL, 2008, p.62).

Analisando a coleção, podemos verificar que ela procura contemplar os quatro eixos temáticos da Matemática: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, procurando integrá-los com outras áreas do conhecimento. Apresenta algumas situações que objetivam estimular a experimentação, a reflexão e a construção dos conceitos matemáticos. Poderia explorar melhor a História da Matemática com o objetivo de mostrá-la como uma ciência, que passou por incertezas, hesitações, idas e vindas, entre a descoberta e a sistematização de um novo conhecimento. Vez por outra, entre uma situação-problema e outra, o livro apresenta uma definição, que poderia ser colocada de forma menos explícita, uma vez que procura focar a construção do conceito. Mas de uma forma geral, o livro traz consigo uma proposta de fato alinhada às proposições dos PCN de Matemática.

A rede municipal da cidade do Recife adotou, desde 2003, o sistema de ciclos, onde a avaliação da aprendizagem passou a ser formativa, que tem como princípio “verificar se os objetivos estabelecidos para a aprendizagem estão sendo seguidos” (HAIDT, 2002, p.293) sendo, na rede, eliminando por completo o regime de notas. Essa nova perspectiva trouxe mudanças aos diários de classe que passaram a ser elaborados de acordo

com o componente curricular e possuem algumas especificidades.

No diário de classe de Matemática para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, os professores precisam registrar o desenvolvimento dos alunos em determinadas competências. Ao compararmos as competências relacionadas nos diários de classe com os PCN de Matemática nos tópicos Síntese dos Princípios Norteadores (p.56-57), Objetivos da Matemática para o 3º Ciclo (p.64-65) e Objetivos da Matemática para o 4º ciclo (p.81-82) iremos encontrar vários pontos de convergência conforme descrito na tabela-3 a seguir:

TABELA-3: Análise do Diário de Classe

Diário de Classe de Matemática	PCN de Matemática
Utilizar as diferentes linguagens da Matemática para uma efetiva comunicação entre ela e as outras áreas do conhecimento.	Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
Resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas em diversos contextos sociais por meio de diferentes procedimentos de cálculos.	Resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e a partir delas ampliar e construir novos significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiação.
Resolver, identificar e relacionar transformações geométricas no plano e no espaço utilizando-as para leitura e compreensão do mundo e para agir sobre a realidade.	Estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações.
Resolver problemas de medidas e grandezas em diversos contextos sociais.	Ampliar e construir noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, a partir de sua utilização no contexto social e da análise de alguns dos problemas históricos que motivaram sua construção;
Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, etc.	O ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação argumentação e validação de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa.
Ler, coletar, selecionar, organizar, interpretar criticamente as informações em diferentes configurações utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação.	Coletar, organizar e analisar informações, construir e interpretar tabelas e gráficos, formular argumentos convincentes, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas.

Identificamos também no diário de classe um espaço denominado Relato das Vivências Significativas do Processo de Aprendizagem, que tem por objetivo registrar as observações quanto às vivências significativas de cada aluno, as quais servirão de base para os registros sobre os aspectos atitudinais e a avaliação dos processos de aprendizagem do mesmo, quanto à aquisição dos conteúdos e desenvolvimentos das competências.

Com relação a isso, encontramos nos PCN de Matemática que é fundamental que os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação, sejam eles provas, trabalhos, registros das atitudes dos alunos, forneçam ao professor informações sobre as competências de cada aluno em resolver problemas, em utilizar a linguagem matemática adequadamente para comunicar suas ideias, em desenvolver raciocínios e análises e em integrar todos esses aspectos no seu conhecimento matemático (BRASIL, 1998, p.54-55).

Logo, podemos identificar, tanto no livro didático como no diário de classe, a influência direta dos PCN de Matemática, que, dessa forma se constituem como norteadores da formação dos professores, a partir da orientação da produção de livros didáticos e clarificação dos fundamentos curriculares, contribuindo assim para o estabelecimento de uma política voltada à melhoria da educação no município.

6 Conclusões

A partir dos dados construídos e analisados podemos propor algumas reflexões:

a) A pesquisa aponta que os professores que afirmaram conhecer os PCN de Matemática possuem uma concepção próxima do modelo construtivista, enquanto que aqueles que afirmam não conhecer possuem uma concepção próxima do modelo empirista; logo, os PCN de Matemática se constituem num instrumento que possibilita aos professores a descolarem do modelo empirista e se aproximar do modelo construtivista.

b) Identificamos, também, que ainda está muito presente nos professores uma associação de que ensinar é transmitir e aprender é receber conhecimentos, pensamento que precisa ser superado, uma vez que os avanços nas pesquisas educacionais mostram que o sucesso no processo de aquisição do saber está diretamente ligado à ideia de que o conhecimento é construído pelo aluno a partir das relações que ele é capaz de estabelecer por meio de situações que ele vivencia, na escola e fora dela.

c) Diferentemente do que tínhamos suposto no início desta pesquisa, não constatamos uma hegemonia do modelo empirista, pois mesmo entre aqueles professores que avaliam não possuírem um conhecimento satisfatório a respeito dos conteúdos dos PCN de Matemática, identificamos, nos relatos, alguns pontos que apontam na direção de uma nova concepção de aprendizagem, que se mostra fundamental para que tenhamos uma melhoria na qualidade do ensino de Matemática nas escolas da rede municipal do Recife, levando-nos a perceber uma influência dos PCN, ainda que de uma forma indireta, por meio dos instrumentos

utilizados pelos professores em seu cotidiano escolar (o livro didático e o diário de classe) que se constituem em importantes mediadores na construção dessa nova concepção.

d) Acreditamos que o avanço no processo de ensino e aprendizagem da Matemática passa, necessariamente, por uma maior aproximação com as ideias e pressupostos contidos nos PCN de Matemática, que fazem uma clara escolha pelo modelo construtivista, inspirada na didática da matemática francesa, que prioriza a construção de conceitos pelos alunos em detrimento ao modelo empirista de repetição e memorização. Essas ideias devem estar refletidas nos programas de formação inicial e continuada, nos currículos, nos documentos oficiais e nos textos de consulta do professor.

Sabemos, entretanto que essa visão de ensino e aprendizagem é condição necessária, porém não suficiente para que se avance na direção de uma educação transformadora. Um programa de formação continuada articulado com esse modelo, condições adequadas de trabalho e valorização profissional são exemplos de questões que precisam ser consideradas e pesquisas nessa perspectiva podem apontar a influência desses elementos na construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 148p.

_____. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Matemática* / Ministério da Educação. — Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007. 148p.

DANTE, Luiz Roberto. *Tudo é Matemática: Ensino Fundamental: Livro do Professor*. São Paulo: Ática, 2006. 320p.

HAIDT, Regina. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 2002. 327p.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 125p.

ROSA NETO, E. *Didática da Matemática*. São Paulo: Editora Ática, 2005. 224p.

THOMPSON, A. *Teachers Beliefs and Conceptions: a Synthesis of the*

Research. In GROUWS, D. A. *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. p.127-146.

WEISZ, T. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Recebido em: 15/10/2010

Aprovado em: 13/02/2011

O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DE ESPAÇOS TRANSNACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM MOVIMENTO

Ralf Hermes Siebiger¹

RESUMO: O presente artigo busca referenciar a consolidação do Processo de Bolonha - reforma do sistema de educação superior europeia sob os pressupostos da harmonização e da transnacionalização - no sentido de se identificar possíveis influências desse processo ante a criação de sistemas de educação superior de caráter transnacional na América Latina e, em especial, no Brasil. Para tanto, foram abordados: o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as políticas de educação superior no âmbito do Mercosul e os projetos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam) e da proposta denominada 'Universidade Nova', iniciativas das quais o Brasil é país integrante e que absorveriam influências ou teriam similitudes com o processo europeu.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior, processo de Bolonha, harmonização, universidade brasileira.

ABSTRACT: This article seeks to reference the consolidation of the Bologna process - reform of European higher education system under the conditions of standardization and transnationalism - to identify possible influences of this process before the establishment of systems of higher education in the transnational character of America America and, in particular, in Brazil. It had been discussed: the Treaty of Friendship between Brazil and Portugal, the higher education policies within Mercosur and projects at the University of International Integration of Lusophone African-Brazilian (UniLAB), Federal University of Latin American Integration (Unila) Federal University of Amazon Integration (Uniam) and the proposal titled 'New University' initiatives of which Brazil is a country member and that would absorb influences or similarities with the European process.

KEYWORDS: Higher education, Bologna process, harmonization, brazilian university.

¹ Licenciado em Pedagogia pela UnB, Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela UGF. Profissional Técnico da Educação Superior – Campus Universitário do Vale do Teles Pires – UNEMAT. E-mail: ralfsiebiger@gmail.com

Introdução

Para Dias Sobrinho (2009, p.129), reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou um sistema de poder; não haveria, portanto, “uma proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação a qual não mais se quer que perdure”.

Sob esse pressuposto, o presente artigo busca contextualizar uma das mais expoentes reformas recentes no campo da educação superior européia, denominada de *Processo de Bolonha* no que tange a seu possível impacto na reorganização de estruturas de educação superior em outros continentes, em especial, no que diz respeito aos sistemas transnacionais de educação superior em que o Brasil é país integrante.

Por meio da análise de expoentes, iniciativas de implementação de políticas e sistemas transnacionais de educação superior na América Latina e que compreendem o Brasil como país membro, busca-se identificar em que medida o processo de consolidação de um Espaço Europeu de Ensino Superior pode trazer influências ou mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente.

1 Origens do Processo de Bolonha

Se há nove séculos atrás, Bolonha concebeu a instituição que se espalhou primeiramente pelo ocidente e depois pelo mundo todo, no apagar das luzes do século XX, Bolonha inaugura um processo que pode vir a transformar consideravelmente a universidade na Europa e, talvez, em outras partes do mundo, como a América Latina (DIAS SOBRINHO, 2009, p.131).

Desde a ascensão do conceito de Estado-Nação, no início do século XIX, que se iniciaria uma profunda mudança nas universidades européias. Em praticamente todos os países da Europa continental, as universidades, antes privadas, passariam à tutela do Estado e teriam, como principal tarefa, a formação de profissionais para a emergente era industrial. Nesse contexto, surgiriam, então, três modelos de universidade (HORTALE e MORA, 2004, p. 939):

- a) Humboldtiano (Berlim, 1808), que tem, na pesquisa, a finalidade primeira da universidade, convertendo as instituições universitárias existentes em centros de desenvolvimento científico sob tutela do Estado;
- b) Napoleônico (França, 1811), concebida como serviço estatal, com a fi-

nalidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da nação por meio do estabelecimento de uma *elite indispensável* ao funcionamento do Estado;

c) Anglo-saxão (Reino Unido, 1809), que concebe a universidade – as universidades civis – como instituições públicas no que diz respeito ao acesso de estudantes, mas privadas do ponto de vista jurídico e de seu financiamento. Sob esse aspecto, as universidades inglesas foram as primeiras a criar conselhos de administração com representantes não-acadêmicos, possibilitando que figurassem com mais presença nos círculos governamentais e tivessem maior influência na concepção de políticas educacionais inglesas.

Desde seus surgimentos até o final do século XX, os três modelos de universidade não alterariam significativamente sua estrutura: eram, em sua maioria, instituições públicas com autonomia definida em lei; financiadas exclusivamente por recursos públicos; eram administradas exclusivamente pela comunidade acadêmica; contavam com corpo docente formado por agentes públicos (vinculados diretamente à universidade ou ao Estado como servidores públicos de maneira geral) e ofereciam cursos organizados em ciclos de longa duração com ênfase acadêmica (no sentido de se privilegiar a transmissão de conhecimentos em vez do desenvolvimento de competências). O único modelo divergente era o anglo-saxão, predominante na Inglaterra, com instituições financiadas por recursos não-públicos (mediante pagamento de mensalidades e de financiamento privado na realização de pesquisa), bem como participação de entidades não-acadêmicas nos conselhos de administração universitários (HORTALE e MORA, 2004, p.940-942).

Com o estabelecimento da União Européia no início da década de 90, Hortale e Mora (2004, p. 942) apontam que esses sistemas educacionais estariam funcionando à margem da integração européia definida para a nova comunidade criada. Anualmente, essas instituições registravam um número significativo de vagas ociosas (oferta maior que a demanda), recebiam insuficiente financiamento por parte do Estado e eram avaliadas, do ponto de vista dos dirigentes políticos da UE, como instituições distantes das atuais demandas sociais e desinteressantes aos jovens aspirantes a uma vaga, bem como aos já ingressos em suas cadeiras.

Por ocasião da celebração dos oitocentos anos da Universidade de *Sorbonne*, em 25 de maio de 1998, e diante das constantes críticas ao *modus operandi* das universidades européias, estabeleceu-se uma estratégia política com o objetivo de promover um processo de *europização* dos sistemas de educação superior daquele continente. Esse processo

vem ao encontro a medidas semelhantes que já vinham ocorrendo em outras esferas (econômica, com o estabelecimento do Euro como moeda oficial, dentre outras), no sentido de haver uma política comum (bem como uma afirmação ideológica de comunidade) a todos os países pertencentes à UE.

Na celebração em *Sorbonne*, ocorreu a assinatura, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior da França, Alemanha, Itália e Inglaterra, da *Declaração de Sorbonne*, um compromisso político alicerçado nos preceitos da UE com vistas à harmonização do sistema de educação superior europeu. Para tanto, nessa declaração se estabeleceu que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser coerentes e compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional de suas universidades (DIAS SOBRINHO, 2009; PORTUGAL, 2009).

Um ano após a publicação da Declaração de Sorbonne, a reforma teve início efetivamente mediante a assinatura da *Declaração de Bolonha*, em 1999, documento que define o escopo político para a educação superior européia: estabelecer, em um prazo de dez anos, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com o objetivo de aumentar a atração de estudantes de outros países e continentes para as universidades européias, proceder a uma maior coerência e a equivalência no que tange às estruturas dos cursos superiores e ao reconhecimento de estudos e títulos, bem como incentivar a mobilidade dos estudantes entre as várias fronteiras européias. Assim, é denominado de Processo de Bolonha o conjunto de estratégias políticas e medidas práticas que visam consolidar o EEES no prazo estabelecido.

Ao se forjar o novo EEES, os três modelos europeus de universidade existentes – humboldtiano, napoleônico e britânico – reorganizariam-se em uma estrutura padrão e equivalente, com graus acadêmicos compatíveis e comparáveis em todo continente europeu, sendo o modelo inglês a matriz de referência na padronização da estrutura universitária européia nesse processo. Nas palavras de Azevedo, Catani e Lima (2007, p.3),

[...] face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior [...] que o modelo institucional de tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão, seja em termos estruturais, seja em termos de regulação e de competitividade, e, até, de hegemonia lingüística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais.

É importante frisar que a base política para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior se fundamenta na própria constituição da União Européia (UE), em 1992. Num movimento de defesa e fortalecimento desse bloco, as universidades vêm a se constituir como protagonistas na resolução dos problemas advindos tanto da lógica de globalização como do próprio processo de construção da UE. Nesse sentido, a premissa é de que a construção de uma Europa competitiva e unida passaria necessariamente, também, pela consolidação de convergências na educação superior de seus países.

Ressalta-se que criação do EEES, também, conjuga-se com a declaração do Conselho Europeu (instância decisória máxima da UE) que, em previsão feita no ano de 2000, indicava que em 2010 a “UE deveria converter-se na economia mais competitiva e dinâmica do mundo baseada no conhecimento” (PORTUGAL, 2009). Para tanto, por meio do Processo de Bolonha, basicamente são três as principais medidas para consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior:

a) Adoção de um **sistema educacional constituído de dois ciclos**, sendo: o primeiro equivalente ao grau de Licenciado (duração de 6 a 8 semestres, com 180 créditos ECTS), que visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho europeu (qualificação profissional); e um segundo ciclo, relativo à pós-graduação, equivalente aos graus de Mestre (duração de 3 a 4 semestres) e de Doutor (duração de 6 semestres), sendo este último grau exclusivo das universidades. Basicamente, trata-se de um modelo conhecido também como LMD 3-2-3 (Licenciatura, Mestrado, Doutorado, em anos), significando que num prazo de 8 anos o estudante teria concluído sua formação universitária;

b) Implementação do **sistema de créditos ECTS** (*European Credit Transfer and Accumulation System*), ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, que mede a carga horária que o estudante precisa cumprir para concluir o programa de estudos previsto bem como para reconhecer, sendo o caso, títulos acadêmicos e estudos efetuados em universidades em outros países europeus. No regime de ciclos (LMD), os créditos seriam organizados em 180 créditos ECTS para a Licenciatura, 120 créditos ECTS para o Mestrado e de 180 a 240 créditos ECTS para o Doutorado;

c) Adoção do **Suplemento ao Diploma**, que consiste num documento bilíngüe, de formato padrão para todos os países e emitido junto ao Diploma, constando a natureza dos estudos concluídos e competências adquiridas (grau acadêmico e/ou profissional), a estrutura do curso (conteúdo, módulos, unidades curriculares, estágios etc.), os créditos ECTS integralizados e as atividades extra-curriculares desenvolvidas (PORTU-

GAL, 2009; HORTALE e MORA, 2004, p. 951-953; MOURA, 2008, p.6).

A presente reforma pretende, também, aumentar e internacionalização de suas instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras européias, estendendo e aprofundando as relações entre suas universidades e as instituições e sistemas latino-americanos (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 151). Para que isso se torne possível, se faz

[...] imperativo a todo bloco europeu, a cada país e a cada instituição, o aumento de competitividade, não só pela questão de sobrevivência individual, mas também em razão da necessidade de consolidar um modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas internacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos (DIAS SOBRINHO, 2009, p.136).

Em suma, o estabelecimento de um EEES é basicamente um compromisso político, uma agenda de mudança, um esforço de mobilização conjunta para construir convergências na educação superior com a finalidade última de ser o eixo de consolidação de uma cidadania européia. O Processo de Bolonha traduz a resposta da Europa, organizada politicamente como União Européia, aos novos padrões globalizados de competitividade e de aligeiramento da formação profissional com vistas à integração dos cidadãos europeus às demandas do mercado de trabalho, na premissa de se eliminar as barreiras que impedem a livre circulação de capitais, mercadorias, conhecimentos e pessoas e, mais propriamente, dos profissionais (BASTOS, 2009; DIAS SOBRINHO, 2009, p. 136).

2 De Bolonha à América Latina

Tendo-se em vista esse movimento de reforma da educação superior européia e sua repercussão em outros continentes, intenta-se identificar em que medida o processo de consolidação desse Espaço Europeu de Ensino Superior pode trazer influências ou mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente.

Nesse sentido, iniciativas como a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecida na *Declaração de Florianópolis*, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as medidas prospectadas pelo Mercosul, e a recente implementação de três instituições superiores - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB) e Universidade Federal da

Integração Amazônica (Uniam) - seriam passos concretos em direção à construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no Processo de Bolonha.

Metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1991, p.48), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Considerando o objeto de estudo deste trabalho, recorreu-se à orientação de que “as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 1991, p. 48). Optou-se, também, por se realizar essa pesquisa bibliográfica mediante a análise da literatura produzida por autores brasileiros (admitindo-se também coautoria com autores estrangeiros), tendo-se em vista averiguar, especificamente, a percepção *nacional* acerca das mudanças em curso na educação superior europeia, bem como seus efeitos na educação superior e na universidade brasileira².

2.1 A educação superior no Tratado de Amizade Brasil-Portugal

O “Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa”, firmado em 2001 (Decreto nº 3.927, de 19 de Setembro de 2001), consiste num documento legal que estabelece tanto a *Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa*, como o *Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização*, obtidos em instituições de ensino superior nos dois países (BRASIL, Decreto 3.927/2001).

Analisando-se o teor do Decreto 3.927/01, tem-se que os artigos 33 a 38 dispõem sobre a *Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa e*, especificamente, nos artigos 37 e 38 se prevê, a partir da definição de acordos complementares, a possibilidade de estudantes brasileiros ou portugueses, inscritos em uma Universidade de um dos países, serem admitidos a realizar uma parte do seu currículo acadêmico em uma universidade do outro país signatário. Também, há a indicação para o estabelecimento de um regime de concessão de equivalência de estudos aos acadêmicos de ambos os países para efeito mútuo de transferência e prosseguimento de estudos.

² Enquanto fontes documentais, tem-se as leis federais de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Lei 12.189/2010) e de criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Lei 12.289/2010); a Declaração de Fortaleza; o Tratado de Amizade Brasil-Portugal (Decreto nº 3.927, de 19 de Setembro de 2001); o projeto de implantação da Universidade Federal da Integração Amazônica e o texto-base da proposta denominada de “Universidade Nova”.

Por conseguinte, os artigos 39 a 45 tratam do “Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização”, assegurando que graus e títulos acadêmicos concedidos a estudantes de ambos os países, emitidos por estabelecimentos de educação superior, devidamente habilitados no Brasil e em Portugal, venham a ser reconhecidos nesses respectivos países, desde que atendam as legislações nacionais.

Verificando-se os termos constantes da referida legislação, ao se possibilitar a realização de estudos de estudantes brasileiros em Portugal (e vice-versa), bem como assegurar a equivalência de estudos (aproveitamento) e o reconhecimento de graus e títulos em ambos os países, tais diretrizes representam critérios de mobilidade estudantil, bem como de reconhecimento internacional de diplomas de certa forma semelhantes ao processo de Bolonha. E, ainda que tenha surgido anteriormente ao acordo de Bolonha, esse tratado, segundo Moura (2008, p.2), além de assegurar a mobilidade para estudantes e diplomados brasileiros e portugueses, é relevante na medida em que aborda tanto as diretrizes curriculares para a educação superior com base no Processo de Bolonha e garante a discussão sobre equivalências tanto no Brasil como em Portugal.

2.2 Políticas de Educação Superior do Mercosul

O Mercado Comum do Sul (Mercosul), fundado em 1991, consiste num bloco de integração entre os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, inicialmente com perfil de união aduaneira (recentemente, em dezembro de 2009, foi aprovada oficialmente a adesão da Venezuela como Estado-parte do Mercosul). De acordo com o Tratado de Assunção, documento constitutivo do bloco, a proposta de um mercado comum do sul implica na livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países integrantes (BRASIL, 2010b).

No que tange à área educacional e, especificamente à educação superior, tem-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que por sua vez atua no sentido de se estabelecer um espaço acadêmico regional com a finalidade de propiciar a formação de recursos humanos de forma equivalente (ou compatível) entre os Estados-parte, visando estimular o processo de integração. Também busca facilitar o reconhecimento da produção local, creditando sua relevância de modo que possa ter representatividade regional.

O SEM se caracteriza por uma atuação em três frentes: reconhecimento (a partir de um sistema de reconhecimento de carreiras como mecanismo de homologação de títulos entre instituições/países), mobilidade estudantil (mediante instrumentos de transferência de créditos) e cooperação interinstitucional (programas conjuntos de ensino e pesquisa

entre as instituições parceiras) (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2009). Segundo Marques (2006), processos como o Tratado de Bolonha teriam ganhado importância estratégica na composição e no fortalecimento de blocos econômicos regionais, sendo natural outros blocos se articularem para estruturar iniciativas semelhantes.

Como principais medidas pertinentes às frentes mencionadas, Cabral (2006, p.851) pontua a integração educacional por meio da equivalência curricular entre países/instituições. Tem-se, para tanto, protocolos assinados pelos países membros, tais como o “Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do Mercosul”, de 1996, e o “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul”, assinado em 1999.

Já quanto ao campo do reconhecimento, tem-se o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação (MEXA)³, que visa o reconhecimento recíproco de títulos de graduação, para fins acadêmicos. Implantado experimentalmente entre 2003 e 2006, conta com a participação de algumas instituições de ensino da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (CABRAL, 2006, p.850).

E, com respeito à mobilidade, tem-se o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados – MARCA⁴, associado às carreiras acreditadas por meio do MEXA, que busca promover intercâmbios de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores educacionais. Destaca-se, também, a aprovação, em Dezembro de 2009, pela Comissão de Relações Exteriores (CRE), do Acordo sobre Gratuidade de Vistos para Estudantes e Docentes entre os países-membros do Mercosul, aplicado a estudantes em caso de pedidos de residência temporária para frequentar cursos secundários, graduação, pós-graduação, exercício de docência ou realização de pesquisas em estabelecimentos oficiais pertencentes aos países do bloco (CABRAL, 2006, p.850; SOARES, 2009, p.1).

³ No Plano Estratégico 2001-2005 do Setor Educacional do MERCOSUL foram definidas a acreditação, a mobilidade e a cooperação interinstitucional como as linhas prioritárias para a Educação Superior. Sobre este marco foi desenvolvido o Mecanismo Experimental de Acreditação de cursos de Graduação no MERCOSUL (MEXA), com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade dos cursos por meio da implementação de um sistema comum de acreditação, baseado em critérios e parâmetros de qualidade previamente acordados, com a finalidade última de se tornar um mecanismo permanente de acreditação de cursos de graduação do MERCOSUL.

⁴ MARCA é primeiro programa de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos governos do Setor Educacional do MERCOSUL. Participam deste programa os países membros e associados do bloco, sendo que esse programa está relacionado aos cursos já acreditados pelo MEXA, e é desenvolvido por meio da participação de estudantes em períodos letivos regulares de um semestre acadêmico em universidades dos estados-parte.

Por ocasião da XXXV, Reunião do Conselho do Mercosul, em 2008, estabeleceu-se, além do MEXA e do MARCA, um novo instrumento legal para a educação superior: o ARCU-SUR⁵, que consiste num memorando de entendimento mútuo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos universitários para o reconhecimento regional das respectivas titulações no Mercosul e países associados já com limites estabelecidos para o biênio 2009-2010: na primeira etapa de reconhecimento, um limite de 50 cursos para cada área de conhecimento e, para o Brasil, nesse período, o limite de 20 cursos por área (SOARES, 2009, p.1).

Em síntese, o objetivo desses mecanismos traduziu-se em “acordar um sistema internacional compatível para a acumulação e transferência de créditos acadêmicos – semelhante ao European Credit Transfer System e a outras experiências de países da América Latina –, que assegure a comparação e a análise da equivalência” (MELO, 2005, p.19). Porém, vale ressaltar que esses acordos e medidas referem-se apenas à mobilidade e reconhecimento de estudos para fins acadêmicos e de prosseguimento de estudos, não habilitando automaticamente o concluinte para o exercício profissional. Para Cabral (2006, p.851), essas ações seriam ainda “incipientes, que demonstram, no contexto de uma integração de natureza prioritariamente econômica, uma proposta integrativa educacional ainda no começo de sua caminhada – como, aliás, o próprio Mercosul”.

Observa-se, no entanto, que mesmo política e economicamente distante do contexto atual da União Européia, a discussão sobre reforma acadêmica e sobre mobilidade da educação superior no âmbito da América Latina e do Mercosul reflete a “crescente necessidade de uniformidade de parâmetros de desempenho, avaliação da qualidade, currículos, credenciamento e mobilidade de alunos, professores e egressos”, em que:

[...] o compromisso europeu firmado na Declaração de Bolonha constitui-se em exemplo e desafio para a educação superior na América Latina [admitindo-se, para tanto, a] influência que a criação de um espaço europeu da educação superior pode ter sobre a

⁵ O ARCU-SUR consiste num acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados. Conforme teor do acordo, O Sistema ARCU-SUR atingirá os diplomas determinados pelos Ministros da Educação dos Estados Partes do MERCOSUL e dos Estados Associados, em consulta com a Rede de Agências Nacionais de Credenciamento (RANA) e os âmbitos pertinentes do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), considerando especialmente as que precisarem da graduação superior como condição para o exercício profissional (MERCOSUL, 2008, p.4).

educação superior na América Latina e no intercâmbio entre ambas as regiões (MELO, 2005, p.7).

Nessa ótica de internacionalização, segundo Azevedo (2008), tanto o Processo de Bolonha, na Europa, como o SEM, seriam atualmente significativas fontes indutoras de reformas com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação superior dos países membros. Para o autor, estaria clara a semelhança com o processo europeu, sendo, portanto, um desafio aos países-membros – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – “integrar seus próprios sistemas de educação superior e, concomitantemente, criar mecanismos de reconhecimento e mobilidade com sistemas extra-Mercosul como é o caso do futuro EEES que se encaminha para sua conclusão com o Processo de Bolonha” (AZEVEDO, 2008, p.876).

2.3 Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB)

Em maio de 2004, os ministros de educação dos países pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), reunidos em Fortaleza, assinaram um acordo que tem por objetivo criar, num prazo de dez anos, um Espaço de Ensino Superior da CPLP. Essa decisão, publicada no documento intitulado *Declaração de Fortaleza*, possui objetivos semelhantes aos do espaço de ensino superior europeu desenvolvido por meio do Processo de Bolonha, indicando como prioridades: a) o estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional; b) a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos; c) a cooperação no domínio da estrutura das formações superiores; e d) o incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países (DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004, p.1).

Na declaração, os ministros apontam, como premissa, a importância do ensino superior para o desenvolvimento sustentável dos seus países, bem como para a redução das desigualdades e como meio de garantir a integração dos seus cidadãos na própria CPLP e nas demais comunidades internacionais. Vale lembrar que a CPLP é integrada, além do Brasil, por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Quatro anos depois após a assinatura da *Declaração de Fortaleza*, em abril de 2008, o Ministério das Relações Exteriores anunciaria, num prazo de dois anos, a criação da Universidade da CPLP, com sede na cidade

de Redenção, no Ceará, com a premissa de ser uma universidade pensada especificamente para unificar o idioma, consolidar a integração e disseminar o ensino à distância, sobretudo entre os países africanos e o Timor Leste (UOL EDUCAÇÃO, 2008).

Contudo, o projeto da UniCPLP dotou-se de maior abrangência. Recentemente, transformou-se de UniCPLP em Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UniLAB, ganhando efetivo corpo institucional em 20 de julho de 2010, com a publicação, pelo governo federal, da Lei 12.289 que dispõe sobre a criação da respectiva universidade, com sede em Redenção, Estado do Ceará. Segundo o texto legislativo, a UniLAB tem como “missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos” (BRASIL, Lei 12.289/2010).

Sob tutoria da Universidade Federal do Ceará – UFC, a UniLAB é a concretização, em escala mais ampla, do projeto da UniCPLP, uma vez que acrescenta a premissa de fortalecer os vínculos da lusofonia afro-brasileira. Para tanto, tem por característica promover a cooperação internacional por meio de intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países. A oferta de cursos se dará com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas ao Brasil e aos demais países-membros da CPLP (BRASIL, Lei 12.289/2010).

Retomando-se os termos da Declaração de Fortaleza, que prevê, até o ano de 2014, a consolidação de um espaço de ensino superior de abrangência transnacional no âmbito dos países de língua portuguesa – como vêm ocorrendo com o Espaço Europeu de Educação Superior, verifica-se que o projeto da UniLAB é um passo fundamental para a consecução desse objetivo. Nesse sentido, cabe observar que Portugal, ao mesmo tempo em que integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, integra, sobretudo, a Comunidade Européia, e é um dos países precursores do processo de Bolonha com vistas à consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Ou seja, nesse movimento de harmonização luso-afro-brasileiro, já se teria um processo em curso que em 2014 completará quatorze anos – acordo de Bolonha – e que, notadamente, pode se tornar referência para a criação desse espaço transnacional no âmbito da CPLP.

2.4 Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Outra estrutura transnacional de universidade semelhante à

UniLAB se refere à criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Lançada em 2007, a proposta foi aprovada na Câmara dos Deputados em 2009, por meio do Projeto de Lei 2.878/2008. Recentemente, em 12 de janeiro de 2010, o Governo Federal, por meio da Lei 12.189, criou oficialmente a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, tendo como premissa, conforme texto da lei, a “atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina”. O campus da Unila terá sede em Foz do Iguaçu, Paraná, em uma área de 38 hectares doada pela empresa Itaipu Binacional, sendo um local geograficamente entendido como estratégico por situar-se na fronteira entre o Brasil e o Paraguai e a poucos quilômetros da Argentina (BRASIL, Lei 12.189/2010).

Conforme previsto em lei, a Unila contará um corpo docente formado por professores visitantes oriundos dos diversos países parceiros, sendo o processo seletivo realizado tanto em língua portuguesa como em língua espanhola. A seleção para ingresso de alunos contará com os mesmos critérios de seleção de professores, prevendo-se a utilização do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para a seleção de alunos. No caso dos alunos de outros países, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) irá preparar uma versão em espanhol do exame (BRASIL, Lei 12.189/2010; INFORMATIVO CI-UNILA, 2009).

O Projeto da Unila é semelhante ao da UniLAB no sentido de reservar 50% das suas vagas para alunos brasileiros e a outra metade a alunos de outros países signatários. No caso da Unila, a reserva dos outros 50% é para alunos dos demais países latino-americanos. A universidade prevê, em cinco anos, o atendimento de 10 mil estudantes e a admissão de cerca de 500 professores em seu quadro docente, sendo metade dos docentes, também, formada por profissionais dos demais países latino-americanos. No texto da Lei 12.189/2010, já foram criadas 250 vagas de docentes e 139 vagas para funções técnico-administrativas.

Segundo o Professor Helgio Trindade, presidente da comissão de implantação da universidade, os cursos ofertados serão bilíngües (aulas em espanhol e português) e com abordagem interdisciplinar. De acordo com Trindade, pretende-se, a partir de 2010, oferecer em torno de 12 cursos superiores, cobrindo todas as áreas do conhecimento (INFORMATIVO CI-UNILA, 2009).

Semelhantemente ao EEES, por seu caráter transnacional, a Unila prevê um processo de equivalência curricular bem como de transferência e aproveitamento de créditos, reconhecimento de títulos e o estímulo à mobilidade acadêmica interinstitucional entre os países membros.

2.5 Criação da Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam)

O projeto inicial de criação da Universidade Federal da Integração Amazônica - Uniam, com presença multicampi e tendo como sede a cidade de Santarém-PA, inicialmente foi apresentado ao Ministério da Educação por ocasião da solenidade de celebração dos 50 anos da Universidade Federal do Pará, em Belém, em julho de 2007. Em dezembro de 2008, instalou-se oficialmente, por meio do Ministério da Educação, a Comissão de Implantação da nova universidade.

Basicamente, a estrutura da Uniam é formada pela junção das instalações, recursos humanos e materiais – bem como dos cursos de graduação e pós-graduação já existentes – da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Santarém, e os Núcleos de Óbidos, Oriximiná e Itaituba), e da Universidade Federal Rural da Amazônia (Unidade Descentralizada do Tapajós). A área da nova universidade compreende cerca de 500 mil km², abrangendo todos os municípios das mesorregiões do baixo Amazonas e do sudoeste paraense, representando uma população de cerca de um milhão de pessoas (UNIAM, 2009, p.6).

Segundo o documento oficial do projeto de implantação da Uniam, as características de sua localização geográfica – parte central da Amazônia, limites nacionais com os estados do Amapá, Amazonas e Mato Grosso e internacionais com Guiana e Suriname – favorecem a cooperação internacional transfronteiriça em atividades de pesquisa, formação de profissionais e extensão. Para tanto, tem por objetivo instituir uma rede multi-institucional que agrega os estados da Amazônia Brasileira e os países membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica, quais sejam: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Propõe-se, juntamente com as demais universidades da região, constituir-se num projeto de integração pan-amazônica (UNIAM, 2009, p.34).

Em termos de projeto pedagógico, a estrutura curricular dos cursos é modular, organizada em três ciclos de estudos:

a) Primeiro Ciclo Básico de Estudos Amazônicos, com duração de um ano (800 horas-aula), de natureza formativa geral, multidisciplinar e constituído de créditos aproveitáveis em todos os cursos. Tem o objetivo de contextualizar o estudante para os aspectos mais fundamentais da região-foco, suas características e problemas contemporâneos, a partir da compreensão das várias áreas de conhecimento, sejam exatas, naturais, sociais ou humanas;

b) Segundo Ciclo de Graduação Profissional, com duração de um semestre (400 horas-aula) e perfil interdisciplinar comum para todos os cursos dentro um determinado Instituto/área de conhecimento. Possui caráter qua-

lificativo para uma diplomação profissional superior dentre as várias modalidades oferecidas;

c) Terceiro Ciclo, em nível de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, com a oferta de programas internos de qualificação (doutorado e/ou mestrado para o corpo docente e especialização e/ou mestrado interinstitucional/minter para o corpo funcional técnico) bem como de programas voltados ao atendimento à demanda externa (UNIAM, 2009, p.13).

Além da estrutura curricular em ciclos e módulos, outro aspecto que merece atenção diz respeito às possibilidades de certificações especiais e diplomações oferecidas pela UNIAM. Nesse sentido, a universidade oferece as chamadas *diplomações profissionais finais*, de caráter integral (entre 2.800 e 4.000 horas-aula) para diversas carreiras, sejam bacharelados, licenciaturas, bem como as *diplomações integradas* (entre 2.800 e 3.200 horas-aula), que compreendem estudos menos especializados que os anteriores, porém, com possibilidade de se abranger mais de uma área do conhecimento. Há, também, a opção pelas denominadas *certificações alternativas* (entre 800 e 2.000 horas-aula), oferecendo-se, por exemplo, o “Certificado em Estudos Amazônicos Interdisciplinares” para os alunos que cursaram apenas o ciclo básico ou o “Certificado de Tecnólogo” em diferentes habilitações (integralizado com 2.000 horas-aula), além de várias outras opções de certificação. Quanto ao ingresso na instituição, assim como previsto para a Unila, a Uniam também recorrerá ao Enem como recurso para a seleção e admissão de alunos (UNIAM, 2009, p.27).

Tecendo-se uma análise do projeto da Universidade Federal da Integração Amazônica – Uniam, constata-se, face ao sistema de ciclos proposto, uma correspondência com o sistema de ciclos previsto no Processo de Bolonha. E, ainda que se estabeleça em caráter interno à universidade, o aproveitamento de créditos comuns às várias opções de formação ofertadas pela Uniam, assemelha-se ao sistema de transferência de créditos europeu (ECTS). Nesse sentido, considerando-se que o projeto político da universidade prevê estratégias de integração entre os oito países membros do Tratado de Cooperação Amazônica, infere-se que um sistema que compreenda créditos e estruturas curriculares equivalentes e harmônicas venha a se tornar um mecanismo pedagógico fundamental para se atingir tais objetivos de integração pan-amazônica, a exemplo do sistema ECTS, na Europa, que também utiliza-se de mecanismos semelhantes.

2.6 Projeto ‘Universidade Nova’

As discussões sobre as propostas de reforma universitária no Brasil compreendem também uma concepção de universidade intitulada de “Universidade Nova”, inspirada, em alguns pontos, nas reformas

advindas do Processo de Bolonha. Em termos sucintos, tal proposta compreende a implantação de um regime de três ciclos (pré-graduação, graduação e pós-graduação), mediante a criação de uma modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar (BI), oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde), com duração total de 6 (seis) semestres e carga horária de cerca de 2.400 horas (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.199).

O BI seria composto de duas etapas, sendo a primeira, de formação geral, destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural (com carga horária mínima de 600 horas). A segunda, de formação específica, é destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar (com carga horária de 1.200 horas) (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.204-205).

A mudança proposta no projeto *Universidade Nova* teria como objetivo último dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular e de uma arquitetura acadêmica que atendam aos critérios da modalidade dos regimes modulares de formação em ciclos, proporcionando um modelo de educação superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o modelo norte-americano e com o modelo unificado europeu (Processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. Para tanto, a proposta do BI, à semelhança do sistema ECTS e do Suplemento ao Diploma europeus, teria sua estrutura baseada num conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante os períodos letivos e computados em seu currículo (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.232).

É importante salientar que a formulação da proposta da *Universidade Nova* parte, entre outros aspectos, da análise do contexto universitário europeu que deu origem ao Processo de Bolonha: ou seja, de que cada país da União Européia dispunha de um sistema de organização de ensino superior próprio, autônomo, diferente e - em tese - incompatível com os demais. Nesse sentido, com o advento da organização dos países europeus em UE, tornar-se-ia imperativa a padronização dos sistemas de formação profissional entre os países signatários dos diversos acordos de integração econômica e política (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.126).

Nesse sentido, de acordo com Azevedo, Catani e Lima (2008), a proposta da Universidade Nova poderia ser compreendida como um modo de se afastar do Processo Bolonha e se reaproximar do modelo norte-

americano sem a necessidade de se oferecer a mesma infraestrutura da universidade norte-americana ou de se encaminhar a formação profissional na graduação como vem acontecendo na Europa do Processo de Bolonha. Para os autores,

Como tem acontecido na história recente (séculos XX e XXI) da diplomacia brasileira, ao que tudo indica, o Brasil aprecia e admira as novidades européias, embora deixe-se levar pela força gravitacional dos EUA. Apesar do discurso otimista, o Brasil, com a Universidade Nova, corre o risco de transformar suas Universidades Públicas em Liberal Arts Colleges [...] (AZEVEDO, CATANI e LIMA, 2008, p.27).

Arruda (2009) também segue essa direção ao analisar as discussões sobre a proposta da Universidade Nova,

[...]cuja idéia central é a implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs), com o intuito de propiciar uma formação geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica antes da pós-graduação. Essa proposta tem como referência o Modelo Norte-Americano e o Modelo Unificado Europeu, mais conhecido como Processo de Bolonha (p.10).

Nas palavras de Santos e Almeida Filho (2008, p.237), apesar de se identificar semelhanças entre o modelo europeu atual e a proposta da Universidade Nova, as diferenças de contexto entre os espaços universitários europeu e latino-americano seriam grandes o bastante para supor uma adesão formal e irrestrita ao Processo de Bolonha, uma vez que haveriam grandes diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o BI da *Universidade Nova*, o *College* no modelo norte-americano e o *Bachelor* do modelo unificado europeu.

Entre defesas e críticas à proposta da *Universidade Nova*, segundo (AZEVEDO, CATANI e LIMA, 2008, p.22), o Documento Preliminar para Consulta Pública da Universidade Federal da Bahia (UFBA) aponta que as universidades de Brasília (UnB), do Piauí (UFPI) e do ABC (UFABC) estariam, também, em vias de implementar esse processo de reforma, o que indica uma adesão de instituições públicas federais à esse formato de reestruturação curricular.

3 Considerações finais

Contando-se, em 2010, dez anos do início da implementação do Processo de Bolonha, da consolidação de um Espaço Europeu de Ensino

Superior, e tomando-se como premissa o alcance dessa reforma nas recentes revisões de sistemas e estruturas de educação superior nos demais continentes, buscou-se, com a presente síntese, contribuir para elucidar a seguinte questão: em que medida a criação desse espaço europeu de ensino superior pode trazer influências e mesmo consequências para o *pensar* a universidade brasileira atualmente?

Constata-se que as iniciativas referentes ao Tratado de Amizade Brasil-Portugal, das políticas de educação superior no âmbito do Mercosul, da criação das universidades UniLAB, Unila e Uniam, bem como da proposta da Universidade Nova trazem em seu bojo a tônica do alcance internacional do Processo de Bolonha e da consolidação do EEES. Essa discussão está presente tanto na agenda dos países precursores desse processo (União Européia) bem como na agenda das comunidades internacionais em que o Brasil é país integrante (CPLP; Mercosul, TCA, entre outras). Sem dúvida, no que diz respeito a cada instância que compõe esse processo – quer seja na esfera política, das comunidades internacionais e nas instituições – cabe estudos mais aprofundados e específicos no que tange à análise da tendência de harmonização (ou equivalência) de estruturas e sistemas de educação superior com vistas à consolidação de espaços transnacionais de educação superior que vêm crescendo e ganhando corpo atualmente no Brasil.

Diante desse possível cenário de harmonização, mais alguns questionamentos se fazem pertinentes: considerando que Portugal é pertencente à União Européia, que se constitui num dos países precursores da consolidação do EEES, e que, ao mesmo tempo, também é país integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – da qual o Brasil também é país-membro –, em que medida os encaminhamentos do Processo de Bolonha na definição do EEES – guardadas as proporcionalidades – podem vir a se tornar referência no novo espaço de educação superior previsto no âmbito da CPLP? Se estaria caminhando para um processo de *mundialização harmônica* das estruturas de educação com base nos preceitos de Bolonha com influência pontual no Brasil?

Para elucidar essa questão, Bollmann (2007) estabelece uma relação entre o que vêm ocorrendo na Europa, com o Processo de Bolonha, e a universidade brasileira. Segundo o autor, o principal objetivo das mudanças estruturais nas universidades européias sob o signo do atual processo de Bolonha – principalmente no que tange ao aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior – consiste na adaptação dessas instituições aos tratados da União Européia, o que expressaria uma universidade concebida enquanto organização social. Num cenário de privatização das políticas públicas, essa também seria uma re-

alidade da reforma da universidade brasileira, que, sob o efeito da mudança nas conjunturas nacional e internacional de um mundo que se pretende globalizado (guardadas as devidas proporções), imprime outros significados às instituições de um modo geral, e à universidade em particular, que por sua vez submeter-se-ia às mudanças socioeconômicas advindas dos atuais movimentos de transformação do Estado.

Ressalta-se que o Brasil atualmente vem obtendo, a cada dia, maior reconhecimento externo ao integrar cadeiras em diferentes conselhos de organismos internacionais, o que lhe confere maior representatividade, entre os países da América Latina, no que tange à adoção de políticas e acordos internacionais em diversas áreas e setores. Considerando as relações internacionais por meio das distintas comunidades de que participa – CPLP, Mercosul, TCA, entre outras –, o Brasil, na eventualidade de inclinar-se à influência do Processo de Bolonha, tornar-se-ia uma referência ante os países latino-americanos de maneira geral, o que, aos olhos da União Européia, seria estrategicamente fundamental para que em terras européias venha a se atingir o objetivos de maior atração e mobilidade estudantil – por sua vez entendidos enquanto público-alvo que sustenta esse sistema.

Isso significa que, no Brasil, a discussão sobre harmonização/ equivalência de estruturas e sistemas de educação superior, quer seja em nível nacional, latino-americano ou intercontinental, vem fazendo parte e ganhando cada vez mais espaço na agenda de pesquisadores brasileiros. Inclusive, grande parte dos autores que estudam a consolidação do EEES e seus efeitos são uníssonos em apontar que atualmente qualquer movimento relativo a reformas universitárias que se pretenda realizar no mundo seria considerado parcial se deixasse de mencionar ou fazer referência ao Processo de Bolonha (AZEVEDO, CATANI e LIMA 2007; CHARLE, 2004; DIAS SOBRINHO, 2009; ERICHSEN, 2008; HORTALE e MORA, 2004).

Em suma, o fundamental nessa conjuntura de definição de espaços transnacionais de educação superior semelhantes ao Processo de Bolonha em que o Brasil é país integrante – seja protagonista ou coadjuvante – é se garantir a discussão dessas propostas em agendas mais abrangentes e presentes na maior quantidade e qualidade de espaços possíveis: no governo, na academia, na sociedade civil organizada, entre outros. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo consistiu em traçar alguns apontamentos no que diz respeito a um processo gradativo e multifacetado de entrada dessas tendências européias de harmonização no âmbito da educação superior brasileira, processo esse que vem se consolidando, em especial, por meio de iniciativas de criação e reestruturação de espaços transnacionais de educação superior tais como as abordadas nesse texto.

Assim, nessa primeira década de consolidação do EEES, na Europa, a tônica da discussão se estabelece, sobretudo, na premissa de que o Brasil venha a reunir os devidos subsídios para atuar num contexto educacional inevitavelmente cada vez mais propenso a se tornar supranacional, intercultural, harmônico, equivalente e, aspira-se, reconhecido e respeitado reciprocamente em mesma medida.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o Mercosul. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/19.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. O Mercosul e a educação superior: qual integração? *Revista Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB, v. 4, no 3, p. 303-320, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewArticle/1719>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; LIMA, L. O Processo de Bolonha e sua influência na educação superior no Brasil. In: *ANPAE: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2007, Porto Alegre-RS: Por uma Escola de Qualidade para Todos. Niterói e Porto Alegre. ANPAE e UFRGS, 2007. v. 1. p. 1-30. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/316.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4072008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 16 jun. 2009.

BASTOS, C. C. B. C. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar ; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BOLLMANN, M. G. N. Políticas para a educação superior no Brasil: o dilema da universidade e sua rendição ao mercado. *Cadernos Anpae*, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/281.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

BRASIL. *Decreto 3.927, de 19 set. 2001*. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_port_139_3927.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *Lei 12.189, de 12 jan. 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm>. Acesso em 13 jan. 2010.

_____. *Lei 12.289, de 21 jul. 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em 22 jul. 2010.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Mercosul*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2010(b).

CABRAL, G. P. Integração educacional no âmbito do ensino superior no Mercosul. In: *XV Encontro Nacional do COMPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito*. Manaus, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/guilherme_perez_cabral.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.

CHARLE, C. [et al.]. Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, out. 2004. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 set. 2009.

CI-UNILA – Comissão de implantação da Universidade Federal da Integração Latino-americana. *Informativo CI-UNILA, n. 7, novembro 2009*. Disponível em: <http://agenciaimam.com.br/unila/_arquivos/_pdfs/20091110134826_Informativo_CIUUNILA_7.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DECLARAÇÃO DE FORTALEZA. Disponível em: <<http://www.cplp.org/AdmIn/Public/DWSDownload.aspx?File=%2FFiles%2FFiler%2Fcplp%2Fredes%2Feduc%2FDECLARACAODEFORTALEZA.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro

de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

EDUCAÇÃO. Aprova criação de universidade luso-afro-brasileira. Agência Câmara, Brasília, 15 maio 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/CIDADES/134716-EDUCACAO-APROVA-CRIACAO-DE-UNIVERSIDADE-LUSO-AFRO-BRASILEIRA.html/>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

ERICHSEN, Hans-Uwe. *Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade*. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2009.

EUROPA. *Portal da União Européia*. Disponível em <http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 15 jul. 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HORTALE, V. MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Revista Educação & Sociedade*, vol.25, n. 88, p. 937-960, Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2009.

LULA quer UniCPLP funcionando em 2010, diz Amorim. *Notícias UOL Educação*, São Paulo, 25 junho 2008. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2008/06/25/ult5771u27.jhtm>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

MARION, J. C. (et al.). *Monografia para cursos de administração, contabilidade e economia*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, R. *Integração no Mercosul: Governos do bloco avaliam opções para efetiva integração regional*. *Universia Brasil*, São Paulo, 6 setembro 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=11887>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

MELO, P. A. ; ANGELO, G. V. ; LUZ, R. J. P. da. *A Educação Superior na América*

Latina: a convergência necessária. *Revista de Ciências da Administração* (CAD/UFSC), Florianópolis - SC, v. 7, p. 31-47, 2005.

MERCOSUL EDUCACIONAL. *A Educação Superior no Setor Educacional do Mercosul*. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MERCOSUL. *Tratado de Assunção - 1991*. Disponível em <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. Conselho do Mercado Comum. *Decisão 17/08 - Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados Associados*, San Miguel de Tucumán, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/aval_ext_int/orientacoes_gerais/Acordo%20participacao_dec_017_CMC.pdf>. Acesso em 27 jul. 2010.

MOURA, C. P. de. O Processo de Bolonha e a Formação em Comunicação: a inserção da pesquisa nos cursos em Portugal. In: *Brasil-Portugal: I Colóquio Bi-Nacional de Ciências da Comunicação - Buscas e Tendências da Pesquisa Lusófona em Comunicação*, 2008, Natal. INTERCOM 2008 - Mídia, Ecologia e Sociedade. São Paulo: Intercom, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0974-1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Processo de Bolonha*. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova* (mimeo). Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em 16 jun., 2009.

SOARES, C. M. P. C. B. Integração educacional - educação superior e legislação do Mercosul. In: *Seminário de Direito Internacional Rio de Janeiro*, 11 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.ceinter.com.br/artigo/14-INTEGRAcAO-EDUCACIONAL-Educacao-Superior-e-Legislacao-do>>

Mercosul-.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

STALLIVIERI, L. *O processo de internacionalização das instituições de ensino superior*. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2009.

UNIAM – Universidade Federal da Integração Amazônica. *Projeto de Implantação*. Santarém: Uniam, 2009. Disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/7700/7787/noticias/UNIAM_1_Edicao.pdf <<http://www.integramazonia.com.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana. *Apresenta a universidade*. Disponível em: <<http://www.unila.ufpr.br/>>. Acesso em: 12 nov., 2009.

Recebido em: 18/10/2010

Aprovado em: 16/02/2011

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: INTEGRAÇÃO DAS TIC

Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro Sampaio¹

Clara Pereira Coutinho²

RESUMO: Apresenta-se um trabalho de investigação realizado com cinco turmas de professores, de diferentes escolas e áreas disciplinares no âmbito da formação contínua em contexto de prática efetiva (oficina de formação) sobre quadros interativos. Realizou-se um questionário sobre a literacia desses professores relativa às TIC, assim como ao nível de satisfação dos docentes em relação ao tipo de formação contínua que já tinham realizado. Após nove meses da implementação da oficina, vinte docentes foram novamente contactados para realizarem um outro questionário sobre a aplicabilidade da formação em que tinham participado, no sentido de conhecer/compreender as possíveis alterações nas suas práticas letivas. Tentou-se indagar qual a influência da formação contínua na prática letiva dos professores dos ensinos básico e secundário e a importância da aplicação em contexto de sala de aula do que se aprende na formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em TIC, formação contínua, quadros interativos.

ABSTRACT: This paper presents a research study conducted with five groups of teachers from different schools and curricular subject areas within the context of the official continuous training program in a workshop context on interactive whiteboards. A questionnaire evaluating ICT literacy, as well as the satisfaction level of teachers regarding the type of training program they had attended was driven at the end of the training program. After nine months of its implementation, twenty teachers were contacted again to conduct another survey on the applicability of the training program they had attended in order to know/understand the possible changes in their teaching practices. The goal of the study was to investigate the

¹ Licenciada em Ensino de Matemática e Mestre em Educação na área de especialização de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho. Professora de Matemática na Escola Profissional de Fermal, Celorico de Basto, e formadora de professores em TIC. Projeto de investigação: Aprendizagem, formação e investigação na Web, CIEd, Universidade do Minho. E-mail: patisampaio@gmail.com

² Licenciada em Economia, Mestre em Educação na área de especialização de Tecnologia Educativa e Doutorada em Educação na área de especialização de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho. Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa da mesma Universidade – Instituto de Educação. Projeto de investigação: Aprendizagem, formação e investigação na Web, CIEd, Universidade do Minho. ccoutinho@ie.uminho.pt

influence of ICT training in changing the teachers' practices in primary and secondary education, analyzing the effectiveness of the program in the integration of technologies as learning tools in the classroom.

KEYWORDS: ICT training, continuous education, interactive whiteboards.

1 Introdução

A Formação Contínua em Contexto de Oficina de Formação, com uma prática efetiva, foi o modelo de formação contínua implementado neste caso. Após nove meses da sua implementação, optou-se pela realização de um estudo de avaliação dirigido aos professores que frequentaram a oficina de formação, tendo-se utilizado a recolha de dados por meio de um questionário. Com este estudo, pretendeu-se aferir o nível de satisfação dos professores que realizaram a ação de formação, o nível de replicação da oficina e a sua aplicação no quotidiano profissional de cada um.

A formação foi administrada em cinco turmas de, aproximadamente, 20 professores cada, num total de 97, sendo constituídas por docentes que lecionavam no conselho de Guimarães, Celorico de Basto, Braga, Paredes (2 turmas) e em diferentes escolas e diferentes grupos disciplinares, sendo, a maioria do grupo de Matemática (63,9%), tendo respondido a um questionário no início da formação sobre a *literacia* em TIC, a opinião sobre as formações contínuas que frequentaram anteriormente e as futuras necessidades de formação nos próximos anos.

2 Tecnologias Educativas em Portugal

Nos últimos vinte e cinco anos, têm ocorrido diversas iniciativas para promover as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas portuguesas. O primeiro projeto, financiado pelo Ministério da Educação, decorreu entre 1985 e 1994 e denominava-se MINERVA ("Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização"), tendo como objetivos, além de equipar as escolas com equipamento informático, fornecer formação aos professores para o usar, desenvolver *software* educativo, tentando promover a investigação sobre o uso das TIC (COELHO, MONTEIRO, VEIGA e TOMÉ, 1997, p.45). Entre 1996 e 2002, desenvolveu-se o programa Nónio Século XXI (Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação), com o propósito de uma aplicação e um desenvolvimento das TIC; a formação em TIC; a criação e o desenvolvimento de *software* educativo e a difusão de informação e a cooperação internacional. (COELHO, MONTEIRO, VEIGA e TOMÉ, 1997, p.45-46). Entre 1997 e 2003, desenvolveu-se a iniciativa UARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa), contribuindo para o processo de ins-

talação e ligação das escolas à Internet (FREITAS, 1999).

Numa perspectiva de continuação do Programa Nónio Século XXI, o Ministério da Educação, em 2005, criou a Edutic (Unidade para o desenvolvimento das TIC na Educação) no GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação de Sistema Educativo), tendo nesse mesmo ano transferido as suas funções para a Equipa de Missão CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola), a qual funcionou no âmbito da DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) e que terminou em 2007. Teve como “missão a concepção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem” (Despacho nº16 793/2005). Através do Despacho N.º 18.871/2008, as funções da equipa CRIE foram transferidas para a ERTE/PTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação), pretendendo-se o “desenvolvimento da integração curricular das TIC nos ensinos básico e secundário; a promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas; a concepção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais e a orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional”.

3 Integração das TIC na escola

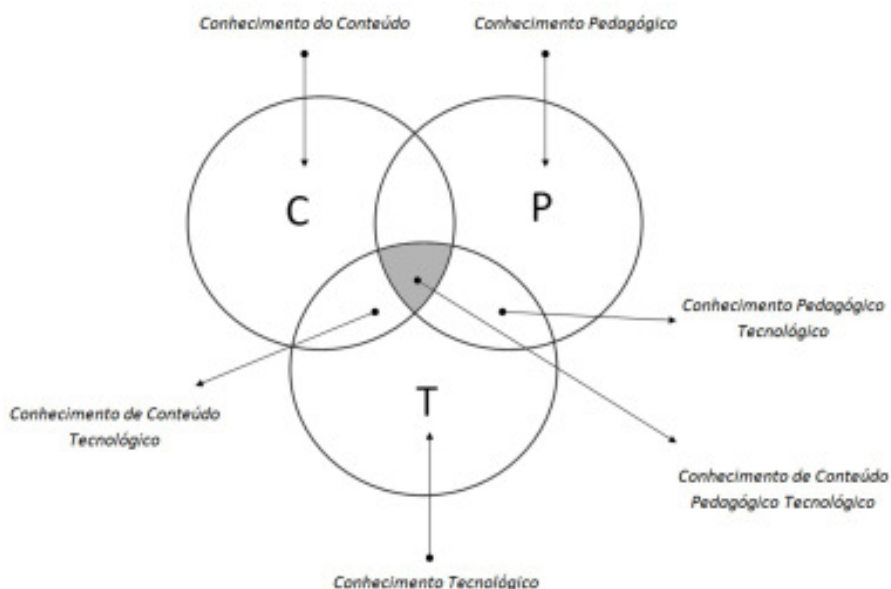
A questão da integração das tecnologias na escola tem sido alvo do interesse recente por parte de muitos investigadores que analisam esta problemática desde diferentes perspectivas e pontos de vista. Todos tentam encontrar razões para justificar tanto os casos de sucesso como os de insucesso de integração curricular das TIC, convergindo, contudo, as opiniões da maioria dos autores no que toca a considerar que uma efetiva integração das TIC no currículo implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (SILVA e MIRANDA, 2005; PERALTA e COSTA, 2007).

Contudo, trata-se de constatações empíricas que resultam de muito trabalho de investigação que vem sendo realizado no terreno educativo, mas ao qual tem faltado um referencial teórico que fundamente a investigação e unifique a terminologia usada pelos diferentes investigadores.

No sentido de colmatar esta lacuna, Punya Mishra e Matthew Koehler, apresentaram em 2006 um novo referencial teórico que denominaram de Technological Pedagogical Content Knowledge ou abreviadamente TPACK (MISHRA e KOEHLER, 2006). A premissa básica por

detrás do conceito de TPACK é de que a atitude de um professor, no que diz respeito às tecnologias, é multifacetada e que uma combinação ótima para a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico (KOEHLER e MISHRA, 2008). A figura 1, adaptada de Koehler e Mishra (2008), representa graficamente o conceito de TPACK como sendo o resultado da interseção do conhecimento de um professor a três níveis: conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos pedagógicos e ainda as competências a nível tecnológico.

FIGURA 1: Modelo TPACK



Em termos teóricos, e segundo Koehler e Mirsha (2006, 2008), o TPACK resulta da interseção de três tipos diferentes de conhecimento:

- O Pedagogical Content Knowledge: ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular;
- O Technological Content Knowledge: ou seja, saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular;
- O Technological Pedagogical Knowledge: ou seja, saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Harris e Hoffer (2009) o conceito de TPACK é uma extensão do conceito de *pedagogical content knowledge*, apresentado por Shulman,

em 1986, e que veio de certa forma revolucionar a compreensão que hoje temos da forma como se processa o desenvolvimento profissional de um professor competente na sua área curricular. O rápido desenvolvimento do computador e da Internet como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem justificam a necessidade de um referencial que sustente aquelas que devem ser as competências de um professor que usa, na sala de aula, as TIC como ferramentas cognitivas tal como preconizado por David Jonassen (2007).

Na opinião de Koehler e Mishra (2008), o TPACK é a base de um ensino eficaz com as tecnologias e condição para uma eficiente inserção das TIC nas atividades curriculares. O seu domínio exige uma compreensão por parte do professor das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas em prol da construção do saber pelo aluno e não como um apoio ao professor para ensinar. Nesse sentido, e segundo os mesmos autores, a formação de professores deve ser direcionada para o desenvolvimento do TPACK numa forma gradual e em espiral, começando a formação com as tecnologias mais simples e que os professores já conhecem (e para as quais já podem ter desenvolvido competências ao nível do TPACK), rumo a aplicações cada vez mais complexas e sofisticadas. No fundo, o que se pretende, é que o professor seja capaz de tomar decisões fundamentadas no desenho das suas atividades de ensino com as tecnologias o que pressupõe:

- Escolha dos objetivos de ensino;
- Tomada de decisões a nível pedagógico tendo em conta a natureza da experiência de aprendizagem;
- Selecionar e sequenciar as atividades de ensino;
- Selecionar as estratégias de avaliação formativa e somativa mais adequadas ao tipo de estratégia pedagógica adotada;
- Selecionar os recursos e ferramentas que melhor ajudem os alunos a beneficiar das atividades de ensino planeadas.

Todos nós desejamos o sucesso escolar dos nossos alunos, e a investigação mostra que a utilização das TIC para fins pedagógicos é um fator de motivação e de inovação educativa (RICOY e COUTO, 2009; COUTINHO, 2009). Por outro lado, sabemos que as escolas portuguesas estão a ser equipadas a nível tecnológico e que, até final do corrente ano de 2010, prevê-se que o rácio de 1 computador por cada 2 alunos seja atingido. Fazem sentido os questionamentos levantados por Ricoy e Couto (2009, p.147) que passamos a transcrever:

Mas de que servem todos estes equipamentos se os professores não responderem ao desafio de

modernização/ inovação e se os alunos utilizarem as TIC para fins que não são os desejados? Assim, será necessário que os professores vejam as novas ferramentas tecnológicas como um aliado na árdua tarefa de motivar, cativar e despertar para o caminho do conhecimento.

Isto implica formar professores e a aposta deverá passar necessariamente pelo desenho de modelos de formação que vão de encontro ao desenvolvimento integrado das competências docentes de acordo com o referencial do TPACK (COUTINHO e BOTTENTUIT JUNIOR, 2009).

4 Metodologia de investigação

Nesta investigação, utilizou-se o inquérito por questionário na tentativa de descrever a realidade da formação contínua dos professores, em particular, sobre a utilização das TIC e o nível de satisfação relativamente ao tipo de formação contínua que já tinham realizado. De um modo mais particular, pretendeu-se obter informação sobre: a utilização das TIC por parte dos professores e especificamente dos quadros interativos; qual a influência das TIC nas suas práticas letivas e na formação contínua; os motivos para a não utilização das TIC com os alunos e as necessidades futuras de formação. O questionário era constituído por seis questões de carácter pessoal relativas à identificação do inquirido, quinze questões fechadas e sete questões abertas, de resposta curta.

O questionário foi aplicado a 97 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, 62 de Matemática e 35 de outros grupos disciplinares. Após nove meses da sua implementação, 20 dos docentes foram novamente contactados para realizarem um outro questionário sobre a aplicabilidade da formação em que tinham participado, no sentido de conhecer/compreender as possíveis alterações nas suas práticas letivas. Tentou-se então indagar qual a influência da formação contínua na prática letiva dos professores dos ensinos básico e secundário. Neste caso, o questionário foi respondido on-line, anonimamente, e era constituído por seis questões fechadas e três questões abertas, de resposta curta.

5 Resultados

Aplicou-se um questionário a professores de diferentes grupos disciplinares, escolas variadas e com tempos de serviço muito diversificados, pertencentes ou não ao quadro de escola/agrupamento de escolas, num total de 97, no âmbito dos planos de formação do Centro de Formação Martins Sarmiento (uma turma em Guimarães), do Centro de Formação

de Basto (uma turma em Celorico de Basto), da Associação de Professores de Matemática (uma turma em Braga) e do Centro de Formação da Escola Superior de Felgueiras (duas turmas em Paredes).

Apenas um terço (33%) dos professores já tinham utilizado um quadro interativo e, destes, pouco mais de um terço (37,5%) apenas o tinham empregado como tela branca de um projetor, praticamente metade (46,9%) já tinham usado as funcionalidades de escrita manual no quadro e apenas 15,6% tinham explorado a sua galeria, salientando-se que, destes 5 professores, 4 são do grupo 500 (Matemática). Dos 97 docentes, 16 já tinham frequentado anteriormente uma ação de formação sobre quadros interativos. Todos afirmaram que a escola possui diferentes quadros interativos, mas não em todas as salas. Verificou-se que metade (50,5%) dos docentes costuma utilizar as TIC na sala de aula, tendo considerado todos que a utilização das TIC no ensino e na formação é importante, porque é uma forma de motivação dos alunos (37,1%), é indispensável à qualidade do ensino (19,6%), por estarmos numa sociedade de informação e precisamos estar sempre atualizados (14,4%), pelo modo de exposição das aulas ao utilizar-se, por exemplo, a apresentação de diapositivos (14,4%) e pela pesquisa que é possível realizar (13,4%). Apenas pouco mais de metade consideram que possuem um nível de competência bom ou razoável na utilização das TIC na sua prática letiva. Todos os docentes consideram que as TIC podem contribuir significativamente ou, pelo menos, influenciar na melhoria da qualidade de ensino. Como principais motivos assinalados para a não utilização das TIC na sala de aula referem: insuficiente formação no uso das tecnologias (79,4%), falta de conhecimentos técnicos (63,9%), falta de tempo para planear atividades onde se integrem as TIC (62,9%), falta de tempo para experimentar as TIC (44,3%) e dificuldade em planear atividades que façam uso das TIC (44,3%). Segundo Mishra e Koehler (2006), é muito comum os professores terem um experiência desadequada do uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem, já que quando se formaram a tecnologia educativa era bastante diferente da de hoje, considerando-se pouco preparados para a sua integração na sala de aula.

Relativamente à formação contínua que já tinham frequentado anteriormente (n=75), os professores salientaram as seguintes vantagens: aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos/competências (73,3%), aquisição de novos métodos de ensino (12%), reflexão sobre a prática letiva (8%), partilha de experiências (4%); e as seguintes desvantagens: pouca prática efetiva da formação e/ou uma componente teórica muito elevada (25,3%), horário pós-laboral (21,3%), má preparação das sessões (5,3%), outras (6,7%) e 41,3% não apresentaram nenhuma des-

vantagem. Relativamente à última formação em que participaram, esta decorreu presencialmente (85,3%) ou já com uma componente on-line (14,7%), tendo sido a maioria em TIC (40%), sobre a didática específica do grupo disciplinar (40%) ou na área das ciências da educação (17,3%), outras (2,7%). Ainda relativamente à última formação que frequentaram, os professores avaliaram doze aspetos diferentes na maioria positivamente como se pode ver pela análise do quadro 1. Em sua maioria, a formação correspondeu às expectativas iniciais dos professores (77,3%), foi adequada ao nível de conhecimentos de cada um (80%), foi sobre temas relevantes para as funções que desempenham (78,7%), permitiu melhorar os conhecimentos e/ou competências (80%), estava de acordo com os objetivos apresentados inicialmente (81,3%), foi importante para melhorar as competências como docente (70,7%), contribuiu mais ou menos para melhorar as aprendizagens dos alunos (38,7%), contribuiu mais ou menos para melhorar os resultados dos alunos (48%), teve uma extensão adequada (64%), foi bem orientada pelo formador (82,7%), foi acompanhada de documentação muito relevante e de qualidade (69,3%) e decorreu em instalações com recursos muito adequados (72%).

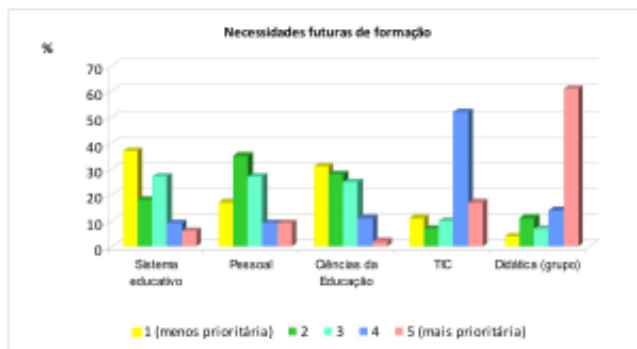
QUADRO 1: Avaliação, em percentagem, de doze aspetos relativos à última formação que frequentaram

	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou Menos	4 Muito	5 Totalmente
Correspondeu às suas expectativas iniciais?	4	4	14,7	56	21,3
Foi adequado ao seu nível de conhecimentos?		6,7	13,3	40	40
Foi sobre temas que são relevantes para as funções que desempenha?		5,3	16	46,7	32
Permitiu melhorar os seus conhecimentos e/ou competências?		2,7	17,3	45,3	34,7
Estava de acordo com os objetivos inicialmente apresentados?		4	14,7	42,6	38,7
Foi importante para melhorar as suas competências como docente?		4	25,3	50,7	20
Contribuiu para melhorar as aprendizagens dos seus alunos?	1,3	9,3	38,7	36	14,7
Contribuiu para melhorar os resultados dos seus alunos?	5,3	16	48	26,7	4
Teve uma extensão adequada?		6,7	29,3	34,7	29,3
Foi adequadamente orientada pelo formador responsável?		4	13,3	46,7	36
Foi acompanhada de documentação relevante e de qualidade?		2,7	28	30,7	38,6
Decorreu em instalações com recursos adequados?			28	29,3	42,7

Relativamente à formação contínua que os professores manifestam estar de acordo com as suas necessidades nos próximos anos (gráfico 1), a maioria considera ser mais prioritária em didática e/ou temas do grupo disciplinar (61%, nível 5), de seguida em TIC (52%, nível 4), em detrimento da formação pessoal, deontológica ou sócio-cultural (35%, nível 2),

em gestão e organização das escolas e do sistema educativo (37%, nível 1), e em ciências da educação (por exemplo, currículo e gestão do currículo, avaliação, filosofia e história da educação, educação especial, ...) (quase nenhuma diferença para os três últimos níveis).

GRÁFICO 1: Manifestação de necessidades futuras de formação



Numa fase posterior, isto é, passado nove meses, 20 docentes voltaram a ser contactados para responderem a um novo questionário sobre a aplicabilidade da formação em que tinham participado, no sentido de conhecer/compreender as possíveis alterações nas suas práticas letivas. Pela análise do gráfico 2, pode-se verificar que mais de metade (55%) dos docentes costuma utilizar as TIC na sala de aula, embora seja uma percentagem apenas ligeiramente superior à verificada antes da formação (50,5%), devendo, no entanto, salientar-se que ocorreu um pequeno acréscimo do número de professores que utilizam sempre as TIC na sala de aula.

GRÁFICO 2: Utilização das TIC pelos professores na sala de aula antes e depois da formação



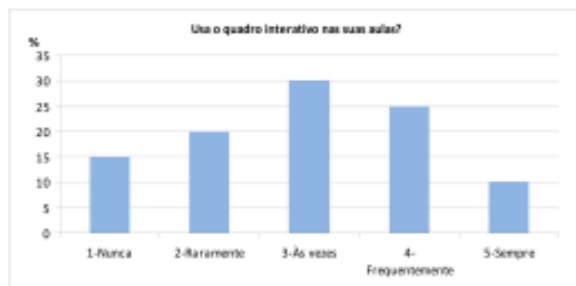
Nenhum docente considera agora que o seu grau de competência na utilização das TIC seja mau ou muito mau, tendo mesmo 85% considerado que possuem um nível de competência bom ou muito bom na utilização das TIC na sua prática letiva, denotando-se um aumento na autoestima dos professores face à utilização das tecnologias educativas (gráfico 3). Segundo Niess (2005, p.511), a formação de professores foca-se, por vezes, apenas na aprendizagem sobre a tecnologia, não incorporando preocupações pedagógicas. Neste caso, houve a inclusão de preocupações sobre o ensino com a tecnologia, tentando integrar o conhecimento da tecnologia com o conhecimento do conteúdo e da pedagogia.

GRÁFICO 3: Auto-atribuição de um grau de competência na utilização das TIC na prática docente na sala de aula, antes e depois da formação



Relativamente à utilização dos quadros interativos em contexto de sala de aula (gráfico 4), cerca de um terço costuma usá-los com frequência e cerca de um terço não os costuma usar, tendo 45% afirmado que ainda há muitas salas de aula que não estão equipadas com quadros interativos e 15% declarado que existem diversos modelos destes equipamentos, o que dificulta a sua utilização.

GRÁFICO 4: Utilização dos QI pelos professores na sala de aula depois da formação



Com relação à formação contínua sobre quadros interativos, 65% dos docentes afirmaram que a frequentaram quer pela obtenção de créditos quer pela utilização das TIC, 25% frequentaram-na apenas pela utilização das TIC, em particular dos Quadros Interativos e apenas 10% se inscreveram pela simples obtenção de créditos, tendo assinalado como vantagens: a aquisição de competências para trabalhar com quadros interativos (70%), o aperfeiçoamento de competências na utilização das TIC (15%) e a elaboração de materiais didáticos mais motivadores para os alunos (15%); e tendo assinalado como desvantagens: o horário pós-laboral (40%), nada (25%), o modelo do quadro interativo, visto haverem vários modelos diferentes (20%) e ser demasiado curta a formação contínua (15%).

Finalmente, os docentes foram questionados sobre o grau de utilidade desta formação na sua prática docente, tendo-se obtido uma média de 4,1 numa escala de 1 (nada útil) a 5 (muito útil). Ninguém a considerou nada útil e 75% a consideraram útil ou muito útil. Já relativamente à possível contribuição da formação para melhorar as aprendizagens dos alunos, numa escala também de 1 (nada) a 5 (totalmente), obteve-se uma média de 3,5, tendo 55% considerado que a formação contribuiu bastante para essa melhoria, 25% considerado que não faz diferença, 15% que contribuiu pouco e 5% totalmente.

6 Conclusão

Numa tentativa de compreender se a formação contínua de professores se trata apenas de uma acreditação ou, complementarmente, se torna uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento profissional dos professores, permitindo uma atualização constante de conhecimentos e a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, foram elaborados dois questionários, antes e após a formação, em cinco turmas de professores, sob a orientação de quatro Centros de Formação diferentes (Centro de Formação Martins Sarmento, Centro de Formação de Basto, Associação de Professores de Matemática, Centro de Formação da Escola Superior de Felgueiras). Esta formação se relacionava mais diretamente com as TIC, visando a utilização dos quadros interativos em contexto de sala de aula, tendo sido considerada como útil ou muito útil pela maioria dos inquiridos e tendo sido apontada como principal desvantagem o horário pós-laboral, tal como Boavida (2009, p.107) tinha constatado: “a Formação Contínua de Professores devia existir fora do horário pós-laboral, disponibilizada no espaço de trabalho dos docentes, ou seja na escola, no horário de trabalho dos professores, num tempo destinado à Formação Contínua.”

Relativamente às necessidades futuras evidenciadas pelos pro-

fessores de formação contínua, a maioria considera como prioritárias a formação em didática e/ou temas do grupo disciplinar e a formação ao nível das TIC. A investigação mostra que uma efetiva integração das TIC em contexto de sala de aula implica que o professor desenvolva o chamado TPACK, ou seja, um conjunto de competências integradas ao nível dos conhecimentos científicos, pedagógicos e das tecnologias. Os resultados do nosso estudo apontam nesse sentido: para um professor integrar as TIC na sala de aula deve ter tempo para frequentar formação no uso das tecnologias, tempo para planear atividades curriculares inovadoras onde se integrem as TIC e conhecimentos ao nível do potencial educativo das tecnologias de informação e comunicação. Neste caso, a utilização dos quadros interativos na sala de aula aumentou consideravelmente após a formação, denotando-se uma aplicabilidade efetiva dos conteúdos abordados na formação.

Referências

BOAVIDA, Clara. Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação. In: *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1); p.102-109. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

COELHO, José; MONTEIRO, António; VEIGA, Pedro; TOMÉ, Francisco. *O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação/Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997.

COUTINHO, Clara. Challenges for Teacher Education in the Learning Society: Case Studies of Promising Practice. In: H. H. Yang & S. H. Yuen (eds.). *Handbook of Research and Practices in E-Learning: Issues and Trends*. Chapter 23. Hershey, New York: Information Science Reference - IGI Global. pp. 385-401, 2009.

COUTINHO, Clara; BOTTENTUIT JUNIOR, João. Literacy 2.0: Preparing Digitally Wise Teachers. In: A. Klucznick-Toro *et al.* (Orgs.). *Higher Education, Partnership and Innovation (IHEPI 2009)*. Budapeste: PublikonPublishers/IDResearch, Ltda., 2009, p. 253-261.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. *Despacho n.º 18.871/2008 (2.ª série)*, de 15 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1217328865_ERTE_PTE_Despacho.pdf>. Acesso em: 29/03/2010.

FREITAS, J. *De onde vimos e para onde vamos: o futuro da Internet na*

escola. O futuro da Internet: estado da arte e tendências de evolução. Lisboa: Edições Centro Atlântico, 1999, p.183-196.

HARRIS, J.; HOFER, M. Instructional Planning Activity Rypes as Vehicles for Curriculum-Based TPACK development. *Proceedings of the 20th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, SITE 2009*, p. 4087-4094.

JONASSEN, D. *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora, 2007.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. New York: AACTE, 2008. p.3-30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Despacho nº 16 793/2005 (2.ª série)*, de 3 de agosto de 2005. Disponível em: < <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=96>>. Acesso em: 29/03/2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 2006. p.1017-1054.

NIESS, M. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. In: *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 509–523, 2005.

PERALTA, H.; COSTA, F. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, mai/ago 07, p.77-86, 2007.

RICOY, M.; COUTO, M. As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, 14, p.145-156, 2009.

SILVA, F.; MIRANDA, G. Formação Inicial de Professores e Tecnologias. In: P. Dias & Freitas V. *Atas da IV Conferência Internacional Challenges*. Braga: CC Nónio Sec- XXI, UM, p.593-606, 2005.

Recebido em: 18/10/2010

Aprovado em: 16/02/2011

MATERIAIS ESCRITOS PRESENTES EM MEIOS POPULARES E SUA RELAÇÃO COM ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO

Mayara dos Santos Araujo¹
Ana Lucia Espíndola²

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo investigar como mulheres pertencentes às camadas populares ensinam as letras a seus filhos, e como elas usufruem dos materiais escritos existentes em sua residência e de seus conhecimentos de leitura e escrita para contribuir na aprendizagem das crianças. Trabalhamos com uma pesquisa de cunho qualitativo em uma abordagem etnográfica. Para a obtenção dos dados, fizemos entrevistas e observações nas residências dos sujeitos seguindo um roteiro previamente preparado. Durante as observações e entrevistas encontramos a presença bastante diversificada de materiais escritos, bem como usos e práticas idiossincráticos desses materiais. Nossos resultados indicam que as mães das camadas populares participam de práticas de letramento com seus filhos e que os materiais escritos são fundamentais para esse ato.

PALAVRAS-CHAVE: Camadas populares, materiais escritos, letramento, mães.

ABSTRACT: This study aims to investigate how mothers of popular classes practice the literacy with their children and how they appropriate the written materials in their home and their knowledge of reading and writing to contribute with their children's learning. This research is a qualitative ethnographic study. To obtain data were realized interviews and observations with five subjects involved in research, following an script as a tool for research. During the observations and interviews we found the presence of a wide variety written materials as well as idiosyncratic practices and uses of them. Our results indicate that mothers of popular classes participate with their children in literacy practices and that written materials are essential to this act.

KEYWORDS: popular classes, written materials, literacy, mothers.

¹Mestranda do curso de pós-graduação em educação da UNESP/Presidente Prudente-SP. E-mail: mayaraujotl@hotmail.com

²Professora Doutora do curso de Pedagogia da UFMS, Departamento de Educação, Três Lagoas-MS; E-mail: anaespindola@uol.com.br

Introdução

O povo brasileiro – não é sem mágoa que o dizemos – posto que deva desempenhar em período talvez não muito remoto papel importante no teatro do mundo, não está ainda preparado para consumir o livro, substancial alimento das organizações viris e fortemente caracterizadas. Faltam-lhe as condições de gosto, instrução, meios, saudável direção de espírito, sem as quais não se pode cumprir a livre obrigação que equipara o artesão ao capitalista, o operário ao literário, o pobre ao milionário – a de comprar, ler e entender verdades ou idéias coligidas em um volume, cuja leitura demanda largo fôlego e cujo estudo requer tempo de que o povo em geral não dispõe (LAJOLO; ZILBERMAN, apud ABREU, 2001, p.140).

No século XIX o discurso sobre a leitura e os impressos no Brasil era repetido e de maneira demasiadamente crítico. Os viajantes que vinham ao país, nesta, época insistiam em denunciar as precárias condições da vida intelectual, a ausência de escolas, o número reduzido de livros e a má qualidade de seus estoques bem como o desinteresse dos habitantes brasileiros pela leitura (ABREU, 2001).

A história da cultura escrita no Brasil vem carregada de censura, pré-conceito, má distribuição e descaso. Essa história foi constituída, assim como em outros países, de escolarização e imprensa tardias, de modo a tornar rara a presença de impressos na sociedade (GALVÃO, 2007).

Segundo Galvão, *até meados do século XX, o Brasil foi um país marcado pela oralidade e pelo analfabetismo* (2007, p.11). Isso pode ser visto como uma justificativa (ou uma tentativa) para entender os resquícios da problematização acerca da cultura letrada no Brasil, principalmente nas classes sociais menos favorecidas e desprovidas de acesso aos bens culturais.

A delimitação de certo conjunto de textos e dos modos de ler considerados como válidos e, em consequência, o desprezo aos demais textos, estão na base dos discursos elitistas que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil (ABREU, 2001).

Os problemas, apontados anteriormente, acentuam-se em uma sociedade marcada pelo modo capitalista de produção em uma fase expansionista onde, ao mesmo tempo em que se prioriza os interesses de uma pequena parcela da população começa, contraditoriamente, a se fazer necessário também o acesso a bens simbólicos – dentre eles a leitura – para um número maior de pessoas. A necessidade de se aliar capital

cultural e capital financeiro traz novas configurações para a exigência da leitura. Zilberman (2008, 1) diz que:

[...] a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. Leitura então se consolidou como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como idéia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna.

Segundo Britto (2003), a organização político-social do capitalismo implica em sua origem processos educativos de organização desigualmente distribuídos, o que dificulta o acesso a materiais escritos para grande parte da sociedade. Não se pode afirmar que brasileiro não gosta de ler, mas sim, que tem dificuldade de acesso ao escrito, especialmente ao impresso.

Na realidade de um país como o Brasil, cujas origens se ligam a uma sociedade escravocrata, a formação de leitores e escritores se compõe em uma questão, sobretudo, política. Ao se analisar o mercado editorial do nosso país, deparamo-nos com a triste realidade de uma desigualdade do acesso ao livro: mais de setenta por cento dos livros publicados ao ano são didáticos, dispomos de 2.008 livrarias apenas, cerca de uma para cada 84,4 mil habitantes – distribuídas desigualmente pelo território nacional (PAVÃO, 2001).

Ao analisarmos esses dados podemos perceber o quanto o acesso aos materiais escritos, especificamente ao livro, adquiriu um caráter extremamente desigual em nosso país. O acesso a esses bens se tem limitado a poucos, a uma pequena minoria privilegiada. Os gostos pela leitura permanecem estáveis somente no interior da reduzida faixa de leitores chamados “firmes”, que ainda conseguem ler vários livros por ano e ter acesso a esses bens, constituindo na sociedade a parcela mais conservadora e por isso mais constante do universo dos leitores (PETRUCCI, 1999).

Muitas vezes os materiais escritos acabam se resumindo àqueles presentes na escola e estes, na maior parte das vezes, adquirem um estatuto de intocáveis que não podem ser emprestados. Além disso, há ainda a questão do que se lê, do que é reconhecido pela sociedade como leitura legítima. Segundo Abreu,

[...] lêem-se mais livros, entretanto as escolhas parecem inadequadas. Por detrás de afirmações corriqueiras nos dias atuais, como “ler é bom”, há uma seleção implícita de um conjunto de obras que tornam “bom” o ato de ler e que justificam outras tantas afirmações, também bastante comuns, como “os jovens não têm o hábito de leitura”. Na verdade, lê-se muito livro de auto-ajuda, de vulgarização científica, muita ficção científica, história em quadrinho, lê-se muito livro sobre hobby, sobre astros da música e do cinema, muitas recolhas de piadas. Mas lêem-se pouco os “bons livros”: pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria. Em resumo, parece haver uma diminuição do interesse pelos livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, pela crítica literária. O cânone universal dos textos escritos, capaz de assegurar a disseminação dos valores culturais, políticos e religiosos, nos quais se ancora a visão de mundo das elites, parece ameaçado. Novo perigo ronda o mundo dos livros e da literatura, pois esperava-se que esses valores fossem reverenciados e entendidos como algo de que não se poderia prescindir (1999, p.14).

É inegável que, para se formar leitores, faz-se necessário algumas condições materiais e, dentre estas, uma das mais importantes é que se tenha acesso aos materiais escritos impressos, tornando-os assim igualmente distribuído a todos de forma justa. Não podemos esquecer que as dificuldades e empecilhos que impedem as camadas populares de obterem impressos não é significado de total falta desses bens, nem impedimento para o uso dos mesmos por meio de outras estratégias que não a posse.

Para entendermos as funções que a presença dos materiais escritos adquire nos lares das camadas populares e a importância que eles atingem, não se pode esquecer que “outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior frequência e propriedade a leitura e a escrita: o trabalho, o sindicato, o partido, a igreja, a biblioteca do bairro, a associação, o clube [...]” (GALVÃO, 2003, p.150). Podemos per-

ceber, então, que essas instâncias contribuem para que a família esteja em constante contato com os escritos, tornando assim, o uso desses bens necessários e presentes no cotidiano familiar.

Segundo Silva (2007, p.213), “[...] é primeiramente no âmbito familiar que os filhos, desde pequenos, absorvem os conceitos fundamentais e as práticas de socialização relacionados a diversas atividades”. Antes mesmo das crianças atingirem idade para escolarização, é no seu lar o primeiro contato com o mundo da escrita e dos bens de propriedade escrita (correspondências, receitas, revistas, livros etc.).

Por outro lado, a escola também cumpre um papel importante no acesso aos materiais escritos. Mas que tipo de acesso a escola vem produzindo? Para Goulart:

[...] as crianças, por sua vez, oriundas de famílias pouco alfabetizadas, ou não alfabetizadas, isto é, com pouca oportunidade de participação em eventos de letramento, ao chegarem à escola, na sua grande maioria, entendem que texto escrito é aquele que a escola lhes apresenta, na maioria das vezes, textos acartilhados. Pode iniciar-se assim um processo de expropriação e não de apropriação da escrita ou, melhor dizendo, de expropriação do mundo da escrita (GOULART, 2005, p.4).

A reflexão de Goulart nos leva a pensar sobre o uso da escrita nos contextos escolares e não-escolares. Para uma maior participação na cultura letrada, faz-se imprescindível não só saber as tecnologias - de transformar grafemas em fonemas e fonemas em grafemas - mas também saber usá-las corretamente no mundo social. Investigar a leitura e a escrita em suas práticas e usos nos leva a discutir a idéia não só de alfabetização, mas, também, de letramento.

De acordo com Soares (2003) letramento é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um conjunto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do sujeito. O indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas, sim que usa socialmente a leitura e a escrita e a pratica adequadamente nas demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998).

Diferentemente de alfabetização, cujo sentido está mais associado a ensino-aprendizagem do sistema da escrita, letramento remeteria a um movimento mais geral, que se relaciona com os meios da escrita, dos usos e objetos, bem como as pessoas e grupos que fazem uso desses conhecimentos para desenvolver ações (BRITTO, 2003).

Portanto, para que haja um melhor desempenho de alfabetização e letramento nas camadas populares faz-se necessário, segundo Soares, as condições:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? (SOARES, 1998, p.58).

Outra questão importante quando discutimos letramento e suas relações com as práticas escolares de leitura e escrita são os dados disponibilizados pelo INAF³ (2001). Segundo informações trazidas por este indicador, grande parte de pessoas analfabetas não tiveram a presença de materiais escritos em casa, e que esses analfabetos, em sua maioria, fazem parte das camadas populares. Tal dado comprova a má distribuição da cultura letrada aliada à má distribuição de bens materiais.

Segundo Galvão (2003) as práticas de letramento estão muito relacionadas ao nível de leitura dos pais em casa, a presença ou não de materiais escritos e aos usos da leitura e da escrita por parte de seus pais ou parentes.

Os materiais de leitura encontrados pelo INAF são bastante diversos. Livros de modo geral e as cartilhas/ cartas do ABC são os mais encontrados, enquanto jornais, revistas, enciclopédias e dicionários são materiais de leitura mais desigualmente distribuídos.

A pesquisa também constata que grande parte dos analfabetos entrevistados, também teve pais e mães que não sabiam ler. Observa-se, segundo Galvão (2003, p.129), “que 42% dos analfabetos não conviveram com nenhum material de leitura na casa onde passaram a infância”.

³ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – Essa pesquisa foi realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ong Ação Educativa no ano de 2001, com o objetivo de investigar o letramento no Brasil

Para Galvão, “quanto maior o nível de alfabetismo do entrevistado, mais provavelmente teve pais e mães que sabiam ler – e ler bem” (2003, p.128). Isso demonstra uma estreita ligação entre a leitura e presença de materiais escritos ainda durante a infância do sujeito. Há uma maior probabilidade dos alfabetizados terem convivido desde a infância com a presença e com os usos efetivos da leitura e da escrita em casa. Portanto, quanto mais cedo a criança for exposta a uma diversidade de materiais de leitura e seus usos e práticas, mais provavelmente se tornará um adulto com maiores capacidades de usar a leitura e a escrita no seu cotidiano. A presença dos materiais escritos em casa e a utilização no cotidiano familiar estão estritamente ligadas ao perfil desse adulto.

As reflexões que vimos fazendo no percurso deste texto nos levam a formular as seguintes questões: Como se configura a presença do escrito em famílias das camadas populares? Que usos crianças e adultos fazem desse material em suas vidas cotidianas? Para responder a estas questões trazemos neste texto os dados obtidos em uma pesquisa de cunho etnográfico realizada com um grupo de mulheres e crianças de um bairro de periferia de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul. Para a obtenção dos dados, constituímos um grupo de 17 mães e 32 crianças, com o qual nos reunimos quinzenalmente para contarmos histórias e levarmos a esse grupo um acervo de livros de literatura infantil com temas variados. A partir da constituição do grupo foi possível realizar entrevistas com as mães e observações nas residências, buscando a presença de materiais escritos e discutindo com os sujeitos suas histórias e singularidades.

Apresentaremos, então, a análise dos materiais escritos encontrados nas casas das pessoas entrevistadas e as discussões de como esses materiais influenciam no processo de letramento utilizado pelas mães com seus filhos. Para isso, organizamos os dados obtidos em duas categorias: a) materiais escritos encontrados: histórias e usos; b) identificação da história dos materiais escritos na residência: estratégias para conquista dos escritos c) utilização, necessidade, importância e uso dos materiais escritos na educação dos filhos d) relação com materiais escritos na infância.

Posteriormente encaminharemos nossas considerações finais.

2 Materiais escritos em meios populares: os dados da pesquisa

A metodologia usada para a pesquisa foi de cunho qualitativo em uma abordagem etnográfica facilitando assim, um melhor desenvolvimento da investigação de nossa temática. A estratégia etnográfica foi escolhida para nosso estudo, porque seu método encaixa com nosso objetivo

de pesquisa, pois para Spradley, “etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.14).

Tal método usado nos dá uma estreita ligação com os sujeitos da pesquisa. Segundo André (1986, p.11). “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, esse tipo de pesquisa propõe um contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa e o momento em que está sendo investigado”.

Para a análise de dados a pesquisa qualitativa deve ser flexível, pois se trabalha com a realidade. A análise das entrevistas e das observações é um procedimento amplo que busca captar a mensagem que o investigador deseja descobrir em seu projeto, por isso ele busca um delineamento de pesquisa para coletar e analisar os dados. “Em suma, um bom plano de trabalho garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados” (FRANCO, 2003, p.33).

Para a observação e entrevista selecionamos cinco mães (das 17 mães que fazem parte do grupo) para serem investigados com entrevistas aprofundadas e observações nas residências. As entrevistas e observações foram marcadas antecipadamente com os sujeitos para um acordo de data, hora e local. Quanto ao local as entrevistas, foram feitas nas respectivas residências dos sujeitos investigados, tendo em vista a necessidade de observação das residências buscando a presença dos escritos.

Nos encontros de observação, após uma conversa com o sujeito, quando explicávamos do que se tratava a nossa visita, íamos aos fins propostos de observar todos os cômodos da casa para investigar os materiais escritos existentes naquele lar.

Para dar conta dos nossos objetivos elaboramos instrumentos que nos guiarão durante todas as observações. Elaboramos um roteiro de observação das residências contendo os seguintes itens para serem buscados como indicativos:

- Presença de estantes para guardar livros
- Presença de livros nas estantes
- Presença de mesa de estudo
- Presença de livros de receita na cozinha
- Presença de calendários nas paredes
- Presença de bíblias, revistas, folhinhas religiosas
- Presença de lista telefônica
- Presença de folhetos de supermercado
- Presença de cartas e telegramas

- Presença de computador
- Presença de material de propaganda
- Presença de dicionários, enciclopédias e livros didáticos
- Presença de bulas de remédios
- Presença de livros de literatura infantil
- Presença de recados na geladeira
- Presença de manual de eletrodomésticos
- Blocos de anotação

As entrevistas com os sujeitos investigados ocorriam após as observações, e seguimos dois roteiros - um roteiro onde buscávamos registrar informações mais objetivas tais como: nome, idade, local da entrevista, horário, data, número de pessoas que moram na residência; e outro roteiro que nos guiaria durante a entrevista, contendo as perguntas direcionadas aos sujeitos entrevistados.

As entrevistas e observações nos permitiram perceber algumas categorias que descreveremos a seguir. Para preservar a identidade dos entrevistados usaremos as três primeiras letras de seus nomes como forma de identificação nominal.

2.1 “Mas eu tenho dó de dar embora”: materiais escritos encontrados: histórias e usos

Ao analisarmos os materiais escritos presentes na residência dos sujeitos participantes da pesquisa, podemos observar que existe uma grande diversidade e quantidade de impressos.

Na residência de Eli foram encontrados, em destaque na sala, em uma estante, livros considerados “clássicos” da literatura e algumas edições de Ágatha Christie. Esses livros estavam com marcas de leitura e de tempo, pois suas páginas já estavam amareladas, amassadas e desgastadas. Ao perguntarmos a Eli sobre esses livros, ela nos respondeu que:

Os livros que eu tenho não costumo estar lendo mais⁴. Então eu tenho bastante livros assim que foram trazidos dos meus estudos, alguns eu gostava muito de ler então eu lia bastante Ágatha Christie de suspense, assim eu gosto então eu tenho alguns ali que faz tempo já que eu não mexo mais neles mas eu tenho dó de dar embora (Entrevista realizada no dia 19/11/2007).

⁴ As falas dos sujeitos foram adequadas dentro do possível à norma padrão culta. Tentamos não grafar os traços fonéticos e fonológicos das falas dos sujeitos.

Percebemos que o fato da mãe gostar de ler tem interferido nos gostos de suas filhas, pois no quarto vimos, ao lado da cama da filha mais velha de Eli, uma edição da Revista Sabrina, que ela estava terminando de ler. Foram encontrados também nesse cômodo, dentro do guarda roupa, uma caixa de papelão contendo enciclopédias, dicionários de português e inglês, livros didáticos e apostilas. Todo esse material fica a disposição da filha mais velha para uso em função de ajuda nos estudos e entretenimento.

A filha mais nova, também, possui uma caixa para guardar livros de literatura infantil, chamados de clássicos e religiosos. Ao todo, foram encontrados nove livros, todos com marcas de leitura, como orelhas dobradas, com capas e páginas desgastadas e amassadas. Eli sendo religiosa (evangélica), guarda no criado mudo, ao lado de sua cama, uma bíblia, com papéis dentro que indicavam marcações de textos importantes, e também revistas evangélicas de escola bíblica da igreja.

Em outra sala, numa estante, encontramos uma grande quantidade de revista de costura, não mencionada por Eli durante a entrevista, só percebemos esse material pela observação. Também foram encontrados, em uma caixa de papelão, manuais de eletrodomésticos. Junto a brinquedos da filha mais nova ficam as revistas, livros didáticos velhos e rasgados, jornais e folhetos de propagandas que ficam à disposição de sua filha, para brincar e fazer tarefas de recorte para a escola. Foi possível perceber, pela observação, que na residência de Eli havia vários calendários de parede, pelo menos um em cada cômodo.

Nas gavetas do armário da cozinha foram encontrados muitos livros de receita, revistas, recortes de produtos alimentícios e cadernos de receita escrita a mão, todos eles muito bem guardados e organizados. As bulas de remédio estavam na cozinha também, junto aos remédios que ainda são utilizados, mas, depois que acaba o remédio, Eli costuma jogá-las fora. Na porta da geladeira foi encontrado um bilhete escrito a mão, com o horário de nossa visita à casa. Ao perguntarmos a Eli a respeito do bilhete, ela nos disse que tinha o costume de escrever bilhetes para não esquecer os compromissos e, também, para deixar recados.

Nas observações e entrevistas tivemos a oportunidade de ter um contato maior com Eli, esta nos deixou bem claro a importância que ela dá aos impressos e a valorização que lhes atribui, pois os valoriza a ponto de guardá-los por muitos anos e a passá-los de geração a geração.

Entrevistamos e observamos a residência de Dam. Na residência de Dam foi possível encontrar, na gaveta de um móvel da cozinha, vários papéis de contas de gastos da casa e alguns folhetos de propaganda. Nessas gavetas, também foram encontrados folhetos religiosos, algumas bu-

las de remédio e um manual de eletrodoméstico. Na porta da cozinha vimos um calendário. Na sala encontramos uma revista na raque.

No quarto de Dam, dentro do guarda roupa, foram encontradas duas bíblias, duas revistas e um livro didático. Uma das bíblias, bem como o livro e as revistas estavam rasgados e amassados, com marcas de leitura e a outra bíblia estava nova. Dam nos informou que “deixo isso dentro do guarda roupa para as crianças não pegarem, para eles usarem só quando tiverem necessidade” (Entrevista realizada no dia 21/11/2007).

Já na residência de Cla foi encontrado, na sala, em uma estante, alguns materiais escritos, empilhados que, segundo ela: “Eu deixo na sala para ficar mais fácil para os meninos pegarem” (Entrevista realizada no dia 17/12/2007).

Nessa pilha de impressos podemos observar que todos eles estavam com marcas de leitura, os livros didáticos tinham escritas feitas a mão, as enciclopédias estavam com marcas de manuseio, pois suas páginas e capas estavam bem amassadas, o dicionário estava sem capa e os livros de literatura infantil estavam quase se rasgando. Segundo Cla, o estado do material era por serem muito manuseados pelos filhos.

Em meio a esses impressos descobrimos, também, uma agenda telefônica, uma lista telefônica, bíblias e revistas religiosas que estavam em ótimo estado de conservação. Quando perguntamos se Cla tinha cartas, ela nos mostrou algumas que recebeu de sua mãe que mora em outro estado.

Na gaveta de um móvel da cozinha foi possível observar alguns recortes de receita de produtos alimentícios; em um quarto de dispensa da casa foi possível ver um rico material que estava em uma estante, eram várias apostilas e livros didáticos, revistas de vários gêneros e variados jornais, todo esse material não foi informado por Cla durante a entrevista e só foi possível descobri-lo na observação. Perguntando a respeito desse material, ela nos disse que: “são coisas velhas que eu guardo para meus filhos usarem quando querem recortar e fazer tarefas da escola” (Entrevista realizada no dia 17/12/2007).

Cla nos disse o quanto valoriza os materiais escritos e, durante a observação, foi-nos possível perceber uma organização em manter na sala, com fácil acesso, os impressos que auxiliam os filhos na escola, como as apostilas, livros didáticos e enciclopédias, e em guardar os mais rasgados e antigos para eles fazerem pesquisa e recortes.

Em entrevista e observação feita com Rob em sua residência, os impressos encontrados foram dois livros didáticos, seis revistas e folhetos de propaganda que se encontravam na sala, num criado mudo. Alguns desses materiais estavam sem capa e com folhas com alguns recortes e,

logo acima desse criado, em destaque numa prateleira, estava uma coleção de livros infantis, muito bem conservados, com apenas alguns rabiscos coloridos em alguns desenhos.

No quarto de Rob, em um outro criado mudo, estavam duas bíblias, dois livros de oração e um dicionário, já estes materiais estavam em bom estado de conservação, mas com marcas de leitura, pois a bíblia e os livros de oração estavam com folhas dobradas, indicando sinais de marcação de leitura. Uma coisa que nos chamou a atenção em nossa observação, feita na casa de Rob, foi uma caixa de papelão que sua filha Lat nos mostrou, dentro estava um alfabeto móvel feito pela própria família. Rob nos contou que:

Eu estava sem dinheiro para comprar um, então, eu e meu marido fomos desenhando e recortando as letras em um papelão enquanto Lat, minha filha, pintava, e assim nós mesmo fizemos o alfabeto móvel pra que a Lat pudesse estar formando as palavras e ajudar na leitura também (entrevista realizada no dia 19/12/2007).

Na residência de Ros, os impressos tomam o maior espaço em uma estante na sala. Os materiais escritos encontrados foram nove livros de literatura infantil, um dicionário, oito apostilas escolares, revista, livros de enciclopédia, listas telefônicas e uma agenda. Desses livros encontrados alguns estavam em perfeito estado, como as enciclopédias e o dicionário, os outros estavam com aparência de que eram bem usados, pois estavam faltando ou rabiscadas e recortadas as páginas.

Na cozinha encontramos uma revista, um livro de receita culinária e vários recortes de produtos alimentícios, no mesmo armário que encontramos esses materiais estavam, também, as bulas de remédio. Encontramos dois calendários de parede e, no quarto de Ros, ao lado de sua cama, vimos uma bíblia.

Ao longo de nossa pesquisa, ao analisarmos a presença e a importância dos materiais escritos na vida dos sujeitos, foi possível perceber aspectos que foram compatíveis em todos os sujeitos entrevistados. Identificamos pelo menos um impresso que tomava posição de destaque na sala dos sujeitos, identificando, então, a valorização que dão a aquele objeto. Observa-se, pelos dados no INAF 2001, que hoje o acesso aos materiais de leitura e escrita e sua posse são bem mais abrangentes que há algumas décadas, mas que isso não significa que a questão da dificuldade de acesso a esses bens estejam resolvidas.

Também nos foi possível perceber que, ao perguntarmos aos

sujeitos se eles tinham materiais escritos em casa e quais, todos responderam que sim, mas ao catalogarem esses objetos sempre citam os mais convencionais (livros e revistas), identificando então que o que consideramos materiais escritos pode não ser considerado ou percebido pelos sujeitos como tais.

2.2 Estratégias para conquista dos escritos

Ao analisarmos a história dos materiais escritos existentes na residência dos sujeitos, a questão que mais nos chamou atenção foram as estratégias utilizadas pelos sujeitos para obterem impressos com certo prestígio na sociedade. Dentre essas estratégias uma delas é a transmissão dos livros e impressos, quase como uma herança, como podemos observar no relato abaixo:

Então eu tenho bastante livros assim que foram trazidos dos meus estudos, vem assim de família alguns foram comprados outros foram dos meus irmãos que foi comprando quando eles estudavam normalmente antigamente nas escolas eles indicavam muitos livros pra gente esta lendo então agente tinha que comprar e ler (entrevista realizada com Eli, no dia 19/11/2007).

“Essas duas revistas eu ganhei de uma comadre minha que sempre que vem me visitar assim, ela trás pra eu e para os meninos estarem lendo e pra recorta mesmo” (Entrevista realizada com Dam, no dia 21/11/2007).

“[...] os livros infantis foi até quando eu e meu marido namorávamos, meu marido me deu, até por isso eu cuidei deles” (Entrevista realizada com Rob, no dia 19/12/2007).

Tais materiais, especialmente por serem tratados quase como uma herança, acabam também despertando um respeito quase canônico, como podemos observar na fala de Rob:

[...] os livros que eu ganhei, eles eu até escondo e eu falo pra Lat, que ela vai pega eles só quando ela saber mesmo. Por que os livrinhos de historinha que eu comprei pra ela mesmo já não existe, então eu só pego leio pra ela e guardo de novo (entrevista realizada no dia 19/12/2007).

Por outro lado, Dan reclama da ausência de impressos no bairro, afirmando que no bairro onde mora ninguém tem material escrito e que vão a casa dela pegar emprestado os materiais escritos que ela tem, mas

não devolvem mais.

Além da 'herança' há também um claro investimento das famílias para obter materiais escritos impressos especialmente aqueles que são de usos escolares: "Esses livros de historinha foi a escola que deu, e tem uns que eu comprei esses daqui (apontou para os livros)" (Entrevista realizada com Ros, no dia 21/12/2007).

"Então, teve uma vez que um homem ligou aqui em casa me oferecendo um conjunto de livros, esses de enciclopédia, daí eu comprei pra ta ajudando as minhas filhas nas tarefas da escola mesmo" (Entrevista realizada com Eli, no dia 19/11/2007).

"A enciclopédia foi comprada, eu comprei, agora o resto os meninos ganhou da escola" (Entrevista realizada com Cla, no dia 17/12/2007).

Quando da impossibilidade da compra os sujeitos relatam outras formas de angariar materiais, a fala de Rob e Ros nesse sentido são bastante ilustrativas:

· "Eu vou na casa das pessoas que eu já trabalhei de babá, daí eu pergunto: 'a senhora tem revista pra eu levar pra minha filha, pra fazer trabalho de escola?', daí eu trago" (Entrevista realizada no dia 19/12/2007).

· "Eu tenho um tio que trabalha no lixão e sempre que ele acha livros ele vem e traz para os meninos, e eu gosto e mando ele trazer sempre que ele achar, porque livro é uma coisa boa" (Entrevista realizada no dia 21/12/2007).

A fala de Ros nos chama atenção pelo fato de recolher o material de leitura, presente em casa, do lixo. Isso nos leva a considerar, por um lado, a dificuldade ainda encontrada por algumas famílias na compra de materiais impressos, apesar da relativa democratização que aconteceu nas últimas décadas em relação a isso. Por outro lado, talvez por essa mesma democratização, a possibilidade de algumas pessoas transformarem em lixo o impresso tão desejado por outras. Aqui mais uma vez se manifesta uma das contradições aparentes da sociedade capitalista.

Ao analisarmos a identificação da história dos materiais escritos, de como esses impressos chegaram às mãos dos sujeitos, um aspecto que nos chamou a atenção foi a solidariedade das pessoas que doam os impressos às outras, pois todas as entrevistadas tinham algum material que fora doado por alguém.

Outro ponto a ser analisado, e que nos chama a atenção, são as estratégias utilizadas para obter o impresso: visitas à casa de ex-patrões, visitas a consultórios e, até mesmo, no lixão da cidade.

Segundo Galvão (2003, p.131):

Pode-se possuir um livro em casa sem nunca tê-lo lido e pode-se, também, não ter livros em casa, mas tomá-los emprestados com amigos ou em instituições que os têm em seus acervos (escolas, bibliotecas etc.). Por um lado, a posse não é sinônimo de leitura; por outro, a não-posse não é sinônimo de não-leitura.

O que nos faz pensar é que o descaso por impressos de alguns sujeitos, a ponto de jogá-los no lixo, torna-se um bem de muito valor e necessário para outros.

2.3 Utilização, necessidade, importância e uso dos materiais escritos na educação dos filhos

Ao perguntarmos aos sujeitos como eles utilizam os materiais escritos, se eles necessitam desses bens para as atividades do seu cotidiano, recebemos as seguintes respostas que indicam o uso especialmente em relação às tarefas escolares, como pode ser observado na fala de Dan:

Quando tem uma pesquisa, porque tem dia que tem que recortar algumas letras pra tarefa do Artur, porque tem muitas letras que ele tira pra recortar e colar. Vou guardando tudo porque aqui nessa vila, se você não tem, não tem quem tenha, eles vêm é aqui pra casa pra pedir emprestado (entrevista realizada no dia 21/11/2007).

Além do uso para tarefas escolares, indicadas por todos os sujeitos, há também o uso para a leitura, como é o caso de Cla, que lê a bíblia todos os dias e, algumas vezes, com a ajuda de uma amiga que a auxilia em estudos bíblicos. Mas há, também, fala dos sujeitos indicando o uso para o prazer e fruição, como podemos perceber abaixo: *Os de historinha os meninos lêem, porque agora eles leem sozinhos, os outros livros eles gostam de desenhar e pintar e já as enciclopédias de pesquisa eu que pego e ajudo eles quando tem tarefa* (entrevista realizada no dia 21/12/2007).

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos a respeito de como eles utilizam os materiais escritos no seu dia-a-dia, e a importância dos impressos no seu cotidiano, o que nos foi possível identificar pelas respostas, é que todos os sujeitos, em unanimidade, responderam que os impressos são utilizados por eles para auxiliarem na educação de seus filhos. Todos os sujeitos responderam que usam os materiais escritos para as tarefas dos filhos. Isso mostra, segundo Galvão (2003, p.128), um esforço que o pai faz em encontrar estratégias para que o filho possa superá-lo, assim podendo ver o filho ultrapassar a geração anterior em nível de alfabetismo.

Ao perguntarmos aos sujeitos qual a relação dos materiais escritos com a educação de seus filhos, como e de que forma esses impressos auxiliam no dia-a-dia, os sujeitos, todos, indicaram a importância de tal material. Para Eli:

Os didáticos, às vezes, a minha filha, que tá no primeiro ano, ela usa mais assim, pra tirar alguma dúvida, então, às vezes, ela me pede ajuda e então com eles eu consigo lembrar alguma coisa, assim e costume e ajudo ela, as revistas a Ana faz os recortes de figuras e palavras, alguma coisa assim, nas receitas que eu trabalho, assim e os livros que agora a minha filha tá lendo mais, assim, ela nunca teve muito interesse em leitura, mas ela começou a ler uns livros de histórias de romance, daí ela se empolgou mais e começou a ler (entrevista realizada no dia 19/11/2007).

Além do auxílio em que os impressos dão suporte para as filhas de Eli, ela também nos falou de como, por meio desses bens, a pessoa consegue desenvolver melhor a leitura e a escrita, por isso ela incentiva muito e valoriza os materiais escritos na residência dela.

Dam também disse que os impressos auxiliam e segundo ela:

Como o Art está no pré, então ele não tem muita tarefa, só às vezes traz umas letras pra recortar e colar, não tem tarefa não, eu estava até olhando uns livrinhos pra eu comprar pra eles, mas é caro, menina, então eu só conto mesmo as histórias da minha cabeça (Entrevista realizada no dia 21/11/2007).

Auxilia e muito. Por que, quando tem tarefa, eu tento ajudar a Lat e esse material ajuda muito, as revistas, o dicionário, quando tem uma palavra que a gente não conhece (Entrevista realizada com Rob, no dia 19/12/2007).

Nos dados fornecidos pelo INAF 2001, a respeito do auxílio em relação às tarefas escolares, 37% dos entrevistados afirmaram sempre ajudar as crianças e 30% auxiliam de vez em quando. Isso faz constatar, segundo Galvão, um esforço de $2/3$ da população entrevistada em acompanhar as crianças nas tarefas de casa (GALVÃO, 2003). As mães entrevistadas neste trabalho corroboram tal afirmativa.

As respostas dos entrevistados a respeito da relação dos impressos como forma de auxílio na educação de seus filhos, só veio confirmar que mães, das camadas populares, ajudam seus filhos em questão de

educação. E que os impressos auxiliam fundamentalmente para esse ato.

Ao analisarmos as respostas, todos os sujeitos afirmam que têm como base os materiais escritos, e que esses bens os ajudam muito para dar suporte no auxílio de um bom desempenho educacional de seus filhos. Segundo Galvão, uma grande constatação “é que as mulheres investem mais nas novas gerações do que os homens: são elas que mais lêem em voz alta e que mais auxiliam os filhos nas tarefas” (2003, p.139).

2. 4 Relação com materiais escritos na infância

“O contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo [...]” (GALVÃO, 2003, p.130). Para falar da relação com os materiais escritos na infância, julgamos importante falar um pouco de nossas entrevistadas, das idiosincrasias de suas histórias, de onde viveram a infância, pois isso poderá nos ajudar a compreender melhor tal relação.

Dam tem 43 anos, é nordestina e sua família é composta por sete pessoas: ela, o marido, quatro filhos e uma neta. Dois filhos são adultos e dois, menores de cinco anos. Dam tem quatro anos de escolarização feitos em escolas de zona rural no nordeste. Não trabalha fora, cuida dos filhos pequenos, da neta e dos afazeres domésticos. A supervisora da escola sempre destaca sua participação no acompanhamento dos filhos. “Está sempre alegre e animada. Tem poucas faltas nas reuniões para contagem de história, todas justificadas”.

Cla tem 36 anos e estudou até a sexta série, abandonou os estudos para se casar. É uma família composta por oito pessoas vivendo na mesma casa: quatro filhos, duas noras e um neto. Ficou viúva ainda grávida de uma das filhas, seu marido foi assassinado em uma briga de bar. Casou-se novamente, teve outro filho e se separou. Não tem emprego fixo, mas ajuda a cuidar de uma pessoa idosa do bairro em que vive e recebe algum dinheiro para isso.

Eli tem 38 anos e vive com o marido e duas filhas. Estudou o ensino médio completo e a família mudou-se para Três Lagoas quando o marido foi demitido do emprego que tinha na região do ABC paulista. Eli nunca faltou à reunião de contagem de história e parece estar sempre presente no ambiente escolar, em todos os momentos.

Rob tem 26 anos, parou de estudar no primeiro ano do ensino médio quando engravidou pela primeira vez. Mora com o marido e dois filhos. Costuma chegar atrasada para as reuniões nos períodos em que consegue empregos temporários de faxineira ou doméstica. Algumas vezes falta às reuniões pelos mesmos motivos, mas manda sempre alguém

acompanhando a filha para ouvir a história.

Ros tem 29 anos, estudou até a oitava série e o motivo de ter abandonado os estudos foi ter engravidado. Trabalha como diarista e sua família é composta por cinco pessoas: ela, o marido e três filhos. Ao final de 2007, mudou-se para um bairro muito distante de onde acontecem as reuniões de contagem de história, mas mesmo assim continua participando e trazendo os filhos. Ros nos contou sobre sua dificuldade em aprender a ler e o constrangimento que passava por isso. Ela morava em uma cidade do Paraguai, não falava a língua e precisava aprender a ler naquela língua. Só foi aprender a ler aos 11 anos de idade.

Para Eli, sua relação com os escritos foram sempre presente em sua infância, segundo o relato abaixo:

Então, eu tenho bastante livros, assim que foram trazidos dos meus estudos, vem assim de família alguns foi comprado outros foram dos meus irmãos que foi comprando quando eles estudavam, normalmente antigamente nas escolas eles indicavam muitos livros pra gente ta lendo então a gente tinha que comprar e lia (entrevista realizada no dia 19/11/2007).

Por outro lado, alguns sujeitos relataram a ausência total do escrito e do impresso em suas memórias de infância. Isso nos leva a, mais uma vez, afirmar a relativa democratização vivida em nossa sociedade nas últimas décadas em relação ao impresso. Aqui podemos observar, também, dado já indicado pelo INAF, como em certas regiões do país a ausência do escrito se faz mais forte. A fala de Dan, criada no nordeste nos indica isso: “Eu nunca tive isso não, naquele tempo a gente podia ter mais ou menos ainda um lápis e um caderno pra escrever” (Entrevista realizada no dia 21/11/2007).

As diferenças entre os meios urbanos e rurais também se fazem sentir: “Olha eu não tive muito acesso, isso não porque minha mãe mais ensinava, a gente morava na fazenda, então o que ela sabia ela ensinava a gente, agora acesso a esses materiais a gente não tinha não” (Entrevista realizada no dia 19/12/2007).

Por outro lado, podemos perceber a importância da escola ao possibilitar um acesso maior aos materiais escritos para os sujeitos entrevistados, conforme afirma Ros: “O que tinha era só o da escola mesmo, era muito difícil, até as revistas pra fazer pesquisa ajudar nos trabalhos, não tinha” (Entrevista realizada no dia 21/12/2007).

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos a respeito da relação que eles tiveram com materiais escritos em sua infância, a importância e a

contribuição dos impressos na sua educação, identificamos que, dos cinco sujeitos entrevistados, apenas um se lembra de ter tido contato com impressos em sua casa, que é o caso de Eli. O fato de Eli ter sido criada no estado de São Paulo, um grande centro, confirma um dado também apontado pelo INAF: a distribuição desigual do impresso de acordo com as regiões do país. Os outros sujeitos lembram ter tido contato com os materiais escritos somente da escola.

Na pesquisa realizada pelo INAF 2001, “Constata-se que os entrevistados que mais apresentam uma relação de intimidade com o mundo da cultura escrita tiveram em suas casas, ainda durante a infância, contato com uma grande diversidade de materiais escritos” (GALVÃO, 2003, p.130). E isso nos foi possível perceber no caso da Eli, pois, das entrevistadas, ela é o sujeito que possui o grau de escolarização maior e o acervo de materiais escritos encontrado em sua residência foi o mais quantitativo e diversificado.

Conclusão

Acreditamos que o principal benefício deste trabalho foi de melhor compreender as práticas de letramento em meios populares, contribuindo para a superação de preconceitos e discriminações existentes em relação a esta temática. Foi-nos possível descobrir a presença, bastante diversificada, de materiais escritos, bem como usos e práticas idiossincráticos desses materiais, apesar das dificuldades e das limitações que as camadas populares sofrem com a má distribuição, a falta e a desigualdade de acesso ao mundo da cultura escrita.

Por causa da exclusão que as camadas populares sofrem com a desigualdade de acesso aos impressos, foi-nos possível analisar as estratégias que as pessoas utilizam para obtê-los: empréstimos, doações e procura são práticas comuns entre os indivíduos entrevistados. Podemos ver que existem pessoas que podem doar os materiais escritos a alguém, mas também percebemos, pelo depoimento de Ros, que existem pessoas que, ao invés de doarem os materiais escritos, jogam esses bens no lixo.

Os usos e as histórias singulares de cada material de leitura e escrita, identificado nas análises, só nos fizeram perceber o quanto as camadas populares valorizam esses bens, tornando-os de uso diário no cotidiano familiar. As entrevistas e observações nos indicaram também a presença ativa dessas mães na educação dos filhos, mesmo quando esses pais possuem níveis de escolarização baixos, não conviveram muito com o escrito em sua infância.

Os pais se esforçam para terem sempre algum tipo de material escrito em casa, mesmo que seja apenas os que a escola pré-determina

para serem usados como auxiliares nos deveres de casa de seus filhos. “O contato com materiais de leitura desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo [...]” (GALVÃO, 2003, p.130).

Além disso, tivemos a oportunidade de ter momentos de reflexão sobre as práticas letradas e a importância da língua escrita em nossa sociedade e especificamente nas camadas populares. Observamos um grande esforço das mães em ajudar seus filhos nas atividades que envolvem a leitura e a escrita e, nos dados coletados, há o relato da ajuda que dão aos filhos em tarefas escolares. Essas mães também brincam, contam histórias etc. Isso mostra o empenho delas em mantê-los no mundo da cultura escrita e em contato com os materiais escritos.

Observa-se que elas se preocupam com o desempenho dos filhos e possuem grande preocupação em ver seu crescimento, o que revela, segundo Galvão (2003), um provável esforço para que o filho possa superá-lo em nível de alfabetismo e ultrapassar a geração anterior.

Assim, acreditamos que pudemos, com este trabalho investigativo, fundamentar e fomentar a discussão sobre as práticas de letramento em meios populares, contribuindo para a melhor compreensão do conceito e, desse modo, mapear as práticas letradas desenvolvidas por um determinado grupo de sujeitos.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas-SP: Mercado de letras: Associação de leitura no Brasil - ALB, 2001.

_____. Percursos da leitura. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado de letras: Associação de leitura no Brasil, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo- SP: Editora Global, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: Refle-*

xões a partir do INAF 2001. São Paulo-SP: Editora Global, 2003.

_____. *História da Cultura Escrita: Séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10252int.rtf>>. Acessado em: 19/06/2008.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARTINS, José de Souza Martins. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

PAVÃO, Andréa. História de formação de leitores e escritores em camadas populares. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1072169167122.DOC>. Acessado em: 19/06/2008.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALO & CHARTIER, Guglielmo e Roger. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1999. p.203-227.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: a partir do INAF 2001*. São Paulo - SP: Editora Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua História e suas Instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acessado em: 02/06/2008.

Recebido em: 18/10/2010
Aprovado em: 16/02/2011



RESENHA

PESQUISA EDUCACIONAL: QUANTIDADE – QUALIDADE

Heloisa Salles Gentil¹

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). Pesquisa educacional: quantidade - qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Este livro, da coleção *Questões de Nossa Época*, vem contribuir com o debate a respeito do suposto conflito entre quantidade e qualidade na pesquisa educacional. O objetivo dos autores é levantar questões que escapem dessa espécie de simplificação apresentada pelo confronto polarizado e apresentar outros aspectos tão ou mais importantes da pesquisa em geral que precisam ser pensados. “A perspectiva aqui apresentada sugere remeter as discussões sobre as técnicas e métodos ao âmbito das teorias das ciências e das epistemologias” (p.11), dizem os autores, e também cuidar de não cair em dualismos e dicotomias. Segundo eles, para isso é possível se reportar à noção de “terceiro excluído” da lógica formal e buscar outras alternativas.

O primeiro capítulo é de autoria de José Camilo dos Santos Filho: *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. O autor busca analisar as dimensões históricas dos dois paradigmas, o quantitativo-realista e o qualitativo-idealista, ciente de que se pautam em duas visões de mundo distintas e que, hoje, predominam na pesquisa educacional. A questão a ser pensada é se há uma incompatibilidade intrínseca ou uma possibilidade de complementaridade entre esses dois paradigmas. Segundo Santos Filho, há ainda um terceiro paradigma, inspirado nos neomarxistas, baseado na perspectiva da dialética materialista e que vem, desde a década de 70, desafiando a hegemonia dos outros dois (p.14).

Nesse texto, o autor discorre sobre a base histórica dos dois paradigmas e sobre as teses que afirmam a incompatibilidade, a complementaridade ou a unidade deles, com o intuito de tornar claras as pressuposições subjacentes a cada metodologia adotada e a necessária coerência teórico-metodológica para o pesquisador.

O *paradigma quantitativo-realista* tem suas bases em Comte, Mill e Durkheim, além de contar com contemporâneos como Wundt, Stanley Hall, Thorndike e Claparède e busca construir uma ciência social

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: logentil@ibest.com.br

reproduzindo os passos das ciências naturais. Algumas idéias básicas dessa corrente de pensamento são apresentadas por Santos Filho de forma sucinta e de maneira a percebermos seu desenvolvimento histórico. O autor apresenta idéias como as de Comte: a defesa da unidade de todas as ciências; a lei dos três estágios, cujo terceiro seria o *positivo*, no qual o conhecimento seria baseado na ciência e no método científico; a hierarquia entre as ciências com base nos critérios de abstração, complexidade e relevância prática, o que justificaria o atraso das ciências sociais em relação às ciências físicas (p.16-17). Destaca idéias que fundamentam a corrente conhecida como positivismo: o objeto com existência independente do observador e de seu interesse, objetos sociais tomados como os da física; a atividade neutra do pesquisador social, que se absteria de seus valores e trabalharia em função de buscar as regularidades das leis sociais. Traz, ainda, ideias como as de Mill, da lei da uniformidade da natureza e da causalção ou como as de Durkheim apresentadas nas regras do método sociológico: tomar os fatos sociais como coisas, despir-se de seus pressupostos e crenças, ser neutro e objetivo como um cientista físico, classificar os fatos pela observação e descobrir suas causas. Nas palavras do autor: “Em síntese, aplicado à sociologia, à psicologia e à educação, o método científico das ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a ciência social como neutra ou livre de valores; e terceiro, considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais” (p.23).

O *paradigma interpretativo-idealista* surge a partir das críticas ao pensamento positivista “que enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade” (p.24). Santos Filho cita como representantes dessas idéias Dilthey, Rickert, Weber e Husserl e, posteriormente, os pensadores da escola de Frankfurt. Demonstra que eles trouxeram novas perspectivas quanto ao objeto das ciências humanas afirmando sua conexão com subjetividades, emoções e valores e a impossibilidade do distanciamento entre sujeito e objeto. Conceitos como a experiência vivida e a compreensão interpretativa de Dilthey levaram a uma nova percepção das relações sujeito-objeto nas ciências sociais, diferente daquela das ciências naturais. Assim, a tarefa do pesquisador passou a ser encarada, também, de outra maneira: buscar uma compreensão interpretativa. Rickert contribuiu com a distinção entre a preocupação das ciências sociais e as naturais ao afirmar que as primeiras deviam se centrar em eventos individuais e não em busca de generalizações. Tratou, ainda, dos critérios para a esco-

lha dos eventos para a pesquisa e dos valores que a permeiam. Weber, um terceiro autor a ser considerado nesse grupo, definiu as ações sociais significativas como objetos de estudo das ciências sociais e reafirmou a relação íntima entre o pesquisador e o objeto de sua investigação: “os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas” (p.31). Weber trabalhou com o método compreensivo aliado à idéia de interpretação da causalidade a partir de um instrumento conceitual denominado tipo ideal.

Várias outras críticas se sucederam em relação ao pensamento positivista: Husserl com sua abordagem fenomenológica, os teóricos críticos de Frankfurt denunciando “o caráter alienado da ciência e técnica positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental” (p.35) e o debate sobre os fundamentos epistemológicos do positivismo e da dialética. Posteriormente, Habermas trouxe sua contribuição ao rejeitar a indistinção entre representação e realidade.

Segundo Santos Filho, as críticas ao paradigma positivista levaram à adoção de abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas. A ênfase nas discussões teria ocorrido depois da publicação de Thomas Khun: “Teoria das revoluções científicas”. O autor desse artigo apresenta então um breve resumo das classificações dos paradigmas propostos por diversos teóricos e as teses organizadas sobre *a incompatibilidade, a compatibilidade e a unidade dos diferentes paradigmas*. Para os interessados em se aprofundar no estudo desse percurso, o texto pode servir como um guia, posto que o autor cita os defensores de cada posição e as explicita.

A tese da diversidade incompatível, defendida por autores que criticam a falta de objetividade e de controle científico das pesquisas qualitativas, é apresentada de forma didática neste artigo por meio da enumeração das diferenças das duas concepções sob vários aspectos: a visão de mundo e as premissas subjacentes, as relações entre pesquisador e objeto, entre fatos e valores, objetivo, abordagem, método de pesquisa e papel do pesquisador e o critério de pesquisa.

A tese que defende a compatibilidade, em síntese, afirma a não exclusividade de um ou outro paradigma e propõe não debater a epistemologia ou ignorar as diferenças paradigmáticas.

A tese que defende a unidade propõe rejeitar a distinção dogmática entre qualidade e quantidade, posto que os dados quantitativos pressupõem os qualitativos. Os pensadores da escola de Frankfurt se esforçaram no sentido de afirmar essa possível conciliação. “A evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria” (p.51), dessa forma não implicam em contradição

epistemológica. A perspectiva do materialismo dialético pode demonstrar a unidade possível entre os paradigmas, afirma o autor.

Dessa maneira, Santos Filho termina este artigo concluindo que no estágio atual das pesquisas em Ciências Humanas e em educação é defensável a tese da unidade dos paradigmas e que os teóricos dessas áreas precisam familiarizar-se mais com a filosofia das ciências que embasa e fundamenta as diversas teses.

O segundo capítulo deste livro: *Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos*, é o resumo de um artigo de Silvio Sánchez Gamboa já publicado anteriormente; trata dos modismos e das polêmicas em torno de paradigmas da investigação educativa. Sua leitura pode dar várias pistas para pesquisadores incomodados com essa questão e traz a indicação de inúmeros outros autores que podem ser consultados e que vêm se dedicando a essa discussão.

Segundo ele, centrar a discussão em polarizações como quantitativo e qualitativo é seguir o caminho de falsos problemas; o avanço da discussão está em se seguir o rumo das questões epistemológicas. Como outros autores desta área, Gamboa vem reafirmar, em seu artigo, a intrínseca relação entre técnicas, métodos e epistemologias; as opções por técnicas estão diretamente vinculadas à escolha do caminho a ser percorrido e os procedimentos a serem adotados durante a investigação, ou seja, à metodologia. Esta, por sua vez, se pauta em concepções de mundo, de homem, de realidade, de conhecimento. Clareza com relação a esse aspecto fundamental da pesquisa pode evitar que se caia no tecnicismo, alerta o autor.

Vários são os autores citados por Gamboa (TORRES, GOERGEN, DEMO, BURNS etc.) que apresentam tipificações em forma de paradigmas ou modelos (sinteticamente enunciados pelo autor) que explicitem essa ou aquela relação entre os elementos apontados acima e, segundo o relato de experiências do próprio autor, apresentado em seguida, a escolha entre eles é opção do pesquisador e deve ser bem justificada.

Em um de seus trabalhos de pesquisa, Gamboa analisou produções teóricas da pesquisa educacional buscando observar as tendências epistemológicas. Uma análise epistemológica questiona "os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade da pesquisa científica" (p.68). Sua análise foi feita a partir de um esquema conceitual denominado de "esquema paradigmático": "uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos)" (p.69). Esse "instrumento" tem por fundamento uma concepção definida de paradigma

e a noção de totalidade concreta - quadro geral que organiza dados e lhes dá sentido (p.70).

Assim, a totalidade concreta traz em si diversos elementos articulados que podem ser elucidados na pesquisa mediante o “esquema paradigmático”. Segundo o autor os níveis de articulação podem ser os seguintes: técnico-instrumentais, metodológicos, teóricos e epistemológicos. E, com base neles, pode-se procurar os pressupostos gnosiológicos e ontológicos. Tal esquema elucidada as articulações, mas pressupõe uma prévia classificação em relação às opções metodológicas e paradigmáticas. Além disso, ressalta o autor, é preciso analisar as condições históricas da produção da própria pesquisa, sem a qual as análises epistemológicas ficariam incompletas.

Em seguida, Gamboa passa a exemplificar com duas pesquisas realizadas por ele sobre os trabalhos de pós-graduação em educação na UnB (Universidade de Brasília) e na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e apresenta os resultados obtidos através do uso do esquema paradigmático, já apresentado. Interessante nos resultados é a conclusão de que alguns métodos aparentemente distintos têm pressupostos epistemológicos e filosóficos comuns e outros, como os paradigmas positivistas, estruturalistas e dialéticos, são muito diferenciados. Outra constatação que nos parece interessante é a das tendências teóricas possíveis de serem observadas em relação a determinados períodos, relacionados por sua vez a condições históricas e de desenvolvimentos da pesquisa na área.

Sejam quais forem as tendências encontradas, sua pesquisa reforça a idéia da não neutralidade do método e a necessidade de se estar atento aos pressupostos para se compreender a pesquisa educativa hoje.

Para encerrar o texto, Gamboa apresenta como conclusões:

- O aumento da discussão e do interesse pela especificação das diferenças entre paradigmas e a diversidade de abordagens metodológicas por parte dos pesquisadores.
- A compreensão de que os paradigmas são lógicas reconstituídas e por isso têm pressupostos e implicações que precisam ser levados em conta. (A forma de trabalhar com isso, proposta pelo autor, é o esquema paradigmático.)
- O estudo dos diversos paradigmas científicos possibilita ao investigador conhecer e optar entre eles, consciente de suas possibilidades, limites e implicações.
- Estudos epistemológicos não podem ser apenas mais uma disciplina, pois, mais que isso, é necessário exercitar a vigilância epistemológica (conceito de Bachelard).

Dessa forma o autor encerra o artigo esperando ter contribuído para a discussão atual sobre investigação.

O terceiro capítulo *Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e uma dicotomia epistemológica* é também de autoria de Silvio S. Gamboa e trata especificamente da discussão, ainda em voga nos dias atuais, sobre o quantitativo e o qualitativo. Nele o autor reafirma os conceitos já enunciados no artigo anterior: “A técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto” (p.88). Ou seja, afirma que a opção por determinadas técnicas por parte do pesquisador é oriunda de determinado enfoque epistemológico; diferentes enfoques implicam no uso de diferentes técnicas.

Cabe ressaltar que o autor trata de enfoques epistemológicos como lógicas reconstituídas. Segundo ele o debate corre o risco de sair do dualismo técnico para a dicotomia epistemológica, o que não levaria à superação dos problemas de investigação. Têm-se dividido os enfoques em empírico-analítico (positivismo lógico) e etnográfico e fenomenológico, cada um deles com suas características distintas e seus pressupostos definidos, que o autor enumera para o leitor durante todo o artigo, de forma a explicitar as diferenças. (Vale a pena ler com atenção e estudar com cuidado as diferenças apontadas, são a chave para a compreensão do problema em foco e o autor consegue trazê-las de modo claro e sintético neste artigo). Em síntese, Gamboa afirma: “[...] as principais diferenças encontram-se nos pressupostos gnoseológicos e epistemológicos, referentes à concepção de objeto, de sujeito e às maneiras ou caminhos da relação cognitiva” (p.93-94).

Mas reduzir as alternativas da pesquisa a duas abordagens epistemológicas traz alguns riscos: pode-se acabar por situar tendências diferentes de ciência num mesmo campo ou excluir as terceiras opções. É nesse ponto do artigo que Gamboa utiliza a idéia da lógica de “terceiro excluído” (entre dois enfoques cada um se considera o mais válido e o mais verdadeiro e supõe que o outro, por oposição, seja falso, não havendo chances para uma outra opção) a que pode levar esta dicotomia epistemológica, parecendo dispensar a possibilidade de outras abordagens como, por exemplo, o materialismo histórico (p.97). Isto se configura como um outro problema.

Na tentativa de superação dos falsos dualismos, os pesquisadores têm apresentado três reações. Uma postura radical, contra qualquer conciliação entre o quantitativo e qualitativo com base na idéia de que “a

validade da pesquisa não depende das técnicas, mas da construção lógica empregada” (p. 98). Uma proposição de se trabalhar conforme a conveniência, com “formas quantitativas e qualitativas como um modo de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes” (p. 99). E uma posição em busca da síntese que supere falsos dualismos e dicotomias epistemológicas, pautada na possibilidade de articulação entre os diferentes elementos de acordo com a construção lógica elaborada pelo pesquisador “nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa. [...] a pesquisa é resultado dessas condições considerando-se, portanto, um produto social histórico” (p.100). Esta não é uma opção radical, mas uma definição das intensidades de um *continuum*.

Assim, o materialismo histórico é visto pelo autor como uma síntese possível que supera as contradições pelas próprias características da dialética: o caráter relacional do processo de produção do conhecimento, o fato de se considerar sujeito e objeto como dois pólos de uma totalidade, o uso do conceito marxista de totalidade concreta que se refere “às condições materiais históricas que mediatizam e modificam a realidade” (p.104), a compreensão de que o sujeito constrói o objeto com o instrumental de que dispõe e essa construção do objeto gera também transformações no sujeito, um processo de inter-relação que gera conhecimentos, onde se destaca a relação e se toma a ciência como produto social e histórico.

Conclui o autor que há duas maneiras possíveis de se compreender a síntese, uma que busca a conciliação entre o qualitativo e quantitativo, busca um equilíbrio entre as polarizações e outra, na qual se admite a contradição em diferentes níveis do processo e se busca a superação deles.

O autor encerra o artigo afirmando que as propostas de síntese não são as únicas saídas, e que, a experiência e a reflexão constante é que contribuem para a riqueza desse debate.

Recebido em: 20/10/2010

Aprovado em: 18/02/2011

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As colaborações devem ser apresentadas em Português (Microsoft Office). Devem ser enviadas por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed.unemat@gmail.com

Os artigos deverão ter no mínimo quinze e no máximo vinte e cinco laudas; as comunicações e resenhas, até sete laudas. Serão publicados somente trabalhos selecionados e aprovados por Consultores *ad hoc*.

Configuração:

Configuração da página: tamanho do papel (A4 – 21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3cm, margens direita e inferior 2cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e keywords, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espacejamento: no corpo do texto, 1,5 entre linhas e nas citações longas, nas notas, resumo e abstract, espaço simples. Os títulos das seções (se houver) devem ser separados do texto que os precedem ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, gráficos, mapas, etc.: devem ser apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem ser indicados os locais em que serão inseridos), devendo ser numerados, titulados corretamente e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulo em minúsculo e negrito e na margem esquerda da página.

Nome(s) do(s) autor(es): completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, em nota de rodapé, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence e endereço eletrônico.

Resumo: deve iniciar a um espaço duplo, abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), sem adentramento, após a palavra RESUMO em maiúscula, seguida de dois pontos, o qual deverá ter no máximo dez linhas.

Palavras-chave: A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do abstract, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Citações: deve conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir a NBR 6023/2002 da ABNT. Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277p.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo dois exemplares do número da *Revista da Faculdade de Educação* em que seu artigo foi publicado. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

O(s) autor(es) deverão encaminhar uma autorização assinada para a publicação das colaborações na *Revista da Faculdade de Educação*.

Endereço da Revista:

Universidade do Estado de Mato Grosso

Faculdade de Educação - FAED

Av. Tancredo Neves, 1095

Cavanhada III – Cáceres/MT

CEP: 78200000

