

Ano IX nº 16 (Jul./Dez. 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

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso


EDITORIA
UNEMAT

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitor – Rector

Prof. Adriano Aparecido Silva

Vice Reitor – Vice-Rector

Prof. Dionei José da Silva

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação –
Pro-Rector of research and postgraduate
studies**

Profa. Áurea Regina Ignácio

**Pró-Reitora de Ensino e Graduação - Pro-
Rector of undergraduation education**

Profa. Ana Maria Di Renzo –

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura - Pro-
Rector of Culture and University Extension**

Profa. Leila Cristiane Delmadi

**Pró-Reitor de Gestão Financeira - Pro-
Rector of Financial Management**

Prof. Ariel Lopes Torres

**Pró-Reitor de Administração - Pró- Rector
of Administration**

Valter Gustavo Danzer

**Pró Reitor de Planejamento e
Desenvolvimento Institucional - Pro-
Rector of Planning and Institutional
Development**

Prof. Weily Toro Machado

**Diretora da Faculdade de Educação -
Director of the Faculty of Education**

Profa. Isabela Augusta Souza

**Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Educação - Coordinator of
the Postgraduate program in Education**

Profa. Heloisa Salles Gentil



Revista da Faculdade de Educação

Endereço

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

Conselho Científico - Scientific Council

Afonso Maria Pereira – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.
Formação de professores - *teacher formation*

Beleni Saete Grandó – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil. Corpo,
Educação e Cultura – *Body, Education and Culture*

Cecília Campos de França – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.
Linguagem, Literatura e Pesquisa - *Language, Literature and
Research*

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT, Cáceres/MT,
Brasil. Avaliação Institucional - *Institutional Evaluation*

Heloisa Salles Gentil – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil. Formação
de professores e Docência do Ensino Superior - *Teacher
Formation and teaching in higher Education*

Ilma Ferreira Machado – (UNEMAT/Editora), Educação do
campo e Organização do trabalho pedagógico, Cáceres/MT,
Brasil. *Rural Education and Pedagogical work
Organization*

Irton Milanesi – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil. O Estágio na
Formação de professores - *The period of apprenticeship in
Teacher Formation*

Maria Izete de Oliveira – UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.
Contextos educativos da infância – *Childhood educational
settings*

Tatiane Lebre Dias – UNEMAT/UFMT, Cáceres/MT, Brasil.
Avaliação Psicológica e Processos Básicos - *Psychological
evaluation and Basic Processes*

Conselho Editorial – Editorial board

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Abigail Alvarenga Mahoney – PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Bernardete Angelina Gatti – FCC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Claudia Davis – PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Farid Eid – UFSCAR, São Carlos/SP, Brasil.

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Ilma Passos A. Veiga – UnB, Brasília/DF, Brasil.

Jadir Pessoa – UFG, Goiânia/GO, Brasil.

Jorcelina Elizabeth Fernandes – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

José Carlos Libâneo – UCG/GO, Goiânia/GO, Brasil.

José Cerchi Fusari – FEU/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Laurinda Ramalho de Almeida – PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Manuel Francisco de Vasconcelos Motta – UFMT, Cuiabá/MT,
Brasil.

Mariluce Bittar – UCDB/MS, Campo Grande/MS, Brasil.

Mauro Cherobin – UNESP, Araraquara/SP, Brasil.

Melania Moroz – PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Vera Placco – PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Ano IX nº 16 (Jul./Dez. 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

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



| | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Coordenação Editorial | Aginaldo Rodrigues da Silva |
| Revisão | Aginaldo Rodrigues da Silva / Elizangela Patrícia Moreira da Costa |
| Diagramação | Jaime Macedo França |
| Capa | Guilherme Angerames R. Vargas |
| Arte Final/Capa Final | Jaime Macedo França |

Copyright © 2011 / Editora Unemat
Impresso no Brasil - 2011

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 16 (jul./dez. 2011) – Cáceres-MT: Unemat Editora. |
| | Semestral |
| | Multitemática |
| | 199 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.

Missão da Revista da Faculdade de Educação

A Revista da Faculdade de Educação tem como missão a disseminação do conhecimento produzido, prioritariamente, por pesquisadores de Instituições de Ensino Superior. As contribuições devem ser resultado de pesquisas oriundas de cursos de Pós-Graduação ou institucionais, quanto de práticas pedagógicas (experiências em atividades de extensão universitária ou de análise/discussão de teorias educacionais).

Disponível também em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/>



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - 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 | |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, EXCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA..... | 11 |
| Nilda Franchi | |
| SENTIDOS E MANIFESTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO..... | 31 |
| Maria das Graças Martins da Silva | |
| TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR..... | 51 |
| Rejane Cavalheiro | |
| O PROCESSO DE ESVAZIAMENTO DO CAMPO ENTRE JOVENS CAMPONES: OS DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA..... | 77 |
| Odimar J. Peripolli | |
| A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA..... | 95 |
| Rodrigo Donizete Terradas | |
| PRÁTICAS DE LEITURA: INTERESSES E HÁBITOS EM FOCO..... | 115 |
| Aline Cristina Bueno Balicki Leandra Ines Seganfredo Santos | |
| A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL E DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO..... | 133 |
| Ana Paula Batista de Jesus Ângela Helena Bona Josefi Silmone Aparecida Hortmann | |
| PAULO FREIRE E A MODERNIZAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA..... | 153 |
| Ana Maria Quiroga | |
| A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVAS EM CONSTRUÇÃO.. | 169 |
| Emilia Darci de Souza Cuyabano | |
| RESENHA | |
| MAQUINARIA E GRANDE INDÚSTRIA..... | 189 |
| Irton Milanesi | |
| NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS..... | 197 |

CONTENTS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EDITOR'S LETTER..... | 07 |
| Ilma Ferreira Machado | |
| ARTICLES | |
| EDUCATION IN HUMAN RIGHTS, SOCIAL EXCLUSION AND CITIZENSHIP..... | 11 |
| Nilda Franchi | |
| FEELINGS AND MANIFESTATIONS OF THE TEACHING WORK IN POSTGRADUATION COUSES..... | 31 |
| Maria das Graças Martins da Silva | |
| PATHS ON TEACHER FORMATION IN HIGHER EDUCATION..... | 51 |
| Rejane Cavalheiro | |
| THE EMPTYING PROCESS OF THE COUNTRYSIDE AMONG YOUNG FARMERS: THE CHALLENGES OF THE SCHOOL..... | 77 |
| Odimar J. Peripolli | |
| THE IMPORTANCE OF THE INTERDISCIPLINARITY IN MATHS EDUCATION..... | 95 |
| Rodrigo Donizete Terradas | |
| READING PRACTICES: HABITS AND INTERESTS IN FOCUS..... | 115 |
| Aline Cristina Bueno Balicki Leandra Ines Seganfredo Santos | |
| LITERACY UNDER THE PREVENTION OF THE SCHOOL FAILURE PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON ORAL LANGUAGE AND READING PRACTICES AS TOOLS FOR THE PROCESS..... | 133 |
| Ana Paula Batista de Jesus Ângela Helena Bona Josefi Silmone Aparecida Hortmann | |
| PAULO FREIRE AND THE BRAZILIAN CULTURAL MODERNIZATION..... | 153 |
| Ana Maria Quiroga | |
| THE COMPLEXITY OF THE EDUCATION AND SCHOOL CULTURE: PERSPECTIVES IN CONSTRUCTION..... | 169 |
| Emilia Darci de Souza Cuyabano | |
| REVIEW | |
| MACHINERY AND GREAT INDUSTRY | 189 |
| Irton Milanesi | |
| STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS..... | 197 |

EDITORIAL

EDITOR'S LETTER

Qual é a função social da escola? Desde que a instituição escolar surgiu, esta tem sido uma pergunta que permeia as preocupações de educadores, pais e estudantes.

Nos primórdios, sendo o acesso à escola, limitado à elite, havia certo consenso de que essa função correspondia a uma formação intelectual, pautada em um conhecimento acadêmico e erudito; a aprendizagem passava pelo domínio das grandes obras de literatura e ciências, mas também pela capacidade de arguição e pelas "boas maneiras", no sentido que o jovem soubesse portar-se com polidez e respeito na sociedade. Portanto, a função da escola era formar as futuras vozes de comando de uma nação, os homens do poder, aliando-se o fator político ao econômico.

Com a evolução da sociedade, as funções sociais da escola, também vão mudando, de modo que podemos afirmar que a escola como instituição social é constructo histórico, marcada pela complexidade de relações culturais, políticas e econômicas de um dado contexto social. Dessa forma, os diversos interesses de classes sociais passam a evidenciar diferenças de projetos formativos, fazendo com que as classes trabalhadoras passem a reivindicar o direito de acesso à escola, porém não como uma mera função de instrumentalização técnica e de preparação para o mundo do trabalho, como querem as elites. Nessas diferenças de destinações da escola, fica, então, caracterizado o dualismo entre educação para ricos e para pobres, onde o pobre é excluído dos benefícios de uma formação de qualidade, que envolve tanto domínios intelectuais quanto de valores humanos e éticos.

Portanto, a discussão sobre a função social da escola e pela superação desse dualismo passa pela análise e superação da dualidade socioeconômica, que coloca uns na condição de "seres supremos", de dominadores; e outros, na condição de "seres inferiores" e de dominados. Logicamente, essa questão passa não só pela constatação da necessidade de superação desse dualismo, mas, fundamentalmente, pela intervenção crítica de cada educador, pai e estudante, nas diversas frentes de lutas das classes populares.

A preocupação com o tipo de formação e de atuação do educador e da instituição escola/universidade é um pouco a tônica dos artigos desse nº 16 da Revista da Faculdade de Educação, da UNEMAT, que ora colocamos à disposição do leitor. Queremos ressaltar a qualidade dos trabalhos aqui apresentados, que vieram de diversas partes do Brasil, e convidar a

todos para a leitura.

Por fim, em nome do Comitê editorial da Revista e de toda equipe de educadores do PPGEdu, queremos dedicar esse número da Revista à Professora Dra. Emília Darci de Souza Cuyabano, falecida no mês de outubro de 2011.

Saudações!

Cáceres-MT, dezembro de 2011.

Ilma Ferreira Machado
Editora da Revista da FAED/UNEMAT



ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, EXCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA EDUCATION IN HUMAN RIGHTS, SOCIAL EXCLUSION AND CITIZENSHIP

Nilda Franchi¹

RESUMO: Este artigo traz discussões ancoradas em autores como: Dallari (2000, 2004, 2009), Fraser (1997) e Bobbio (1992, 1995) relacionadas ao tema Educação em Direitos Humanos, Exclusão Social e Cidadania. Como ponto de partida, faz-se uma abordagem dos elementos básicos, informações históricas e de ordenamento sobre a consolidação do documento dos direitos humanos e de sua importância para a humanidade. Também estabelece a relação direta deste documento com a educação em direitos humanos, com a busca de instrumentos que possam combater a exclusão social e contribuir para a promoção da cidadania. O artigo traz, também, alguns dados sobre a política de educação em direitos humanos no Brasil e suas perspectivas em relação à consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em direitos humanos, plano de educação em direitos humanos, exclusão social e cidadania.

ABSTRACT: This article discusses copy-editing, anchored at the thought of some authors as: Dallari (2000, 2004, 2009), Fraser (1997) and Bobbio (1992, 1995), related to the theme - Education in human rights, social exclusion and Citizenship. As a starting point, an approach of basic elements, historical information and planning document on consolidation of human rights and its importance for humanity. It also establishes a direct relationship of this document with the human rights education, with the search for tools that can combat social exclusion and contribute to the promotion of citizenship. The article also brings some data about the politics of human rights education in Brazil and its perspectives for the consolidation of a culture of democracy and citizen.

KEYWORDS: Education in human rights, plan of education in human rights, social exclusion and citizenship.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

¹ Mestre em Ciências Sociais pela UNISINOS/RS. Atualmente trabalha na Assessoria Pedagógica da RECID/CAMP-RS. e-mail: nilda.franchi@gmail.com e nilda@camp.org.br

Introdução

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que nos traz, em seu Artigo primeiro, a afirmativa: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Nele, reuniram-se as três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789: “Liberté, égalité e fraternité – Liberdade, Igualdade e Fraternidade, as quais reafirmaram direitos dados ao homem, visando a universalização e multiplicação de sua humanização, que, para Antonio Candido, é o processo que confirme no homem, seus traços essenciais: a reflexão, o saber, o discernimento dos problemas, a percepção e o cultivo da vida e dos seres que o rodeiam.

Como primeira geração, temos: os direitos civis e políticos; na segunda geração: os direitos econômicos, sociais e culturais; na terceira geração: os direitos a uma nova ordem internacional; na quarta e última geração, ainda em discussão: os direitos das gerações futuras. Como dimensões dos direitos humanos, temos: dimensão ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultural.

Esses processos de busca pela promoção dos direitos humanos não mudam o atual cenário mundial, marcado pelo liberalismo econômico, que reflete um verdadeiro abismo social, onde a maioria das pessoas é excluída do processo de desenvolvimento, do direito à vida com dignidade e do direito a ter direitos.

O pensar na Educação em Direitos Humanos surge para atender ao Artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que afirma:

Artigo 13 - §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deva capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (PIDESC², 1966)

² Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

Para Lima Júnior (2003. p. 123), organizador do Relatório Brasileiro de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, a “Educação deve ser vista como condição para a realização de outros direitos e também como base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e constituição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais”.

Mas, segundo Dallari (2009), ainda há um amplo caminho a ser percorrido para efetivar e garantir esta igualdade de direitos a todos. Para ele, como exigência ética e jurídica, os governos são constitucionalmente obrigados a estabelecer programas e a definir políticas públicas que visem à efetivação destes direitos e à destinação de recursos, como prioridades orçamentárias.

Ainda segundo o autor, a ineficácia do Estado enquanto garantidor destes direitos produz um cenário social urbano revestido de exclusão, empobrecimento da população, traduzindo-se em conflitos sociais, nos quais as classes menos favorecidas e caracterizadas pela miséria social são remetidas às condições de vida infra-humanas. Embora sejam significativos os investimentos e repasses por meio de programas sociais do Governo Federal, como exemplos, o Programa de Segurança Alimentar e Bolsa Família (MDS) e o Programa Luz para Todos, que atende à população do campo, milhares de brasileiros ainda se encontram desprovidos desses benefícios e permanecem sem acesso básico à saúde, educação, habitação e saneamento.

Num contexto de submissão, esses programas são tratados com indiferença pelo Estado, que prioriza e orienta suas atividades para a preservação de seus sistemas de segurança e se compromete financeiramente com os sistemas financeiros, públicos e particulares, deixando-os para planos inferiores. Não se pode negar a importância de o Brasil, neste último Governo (2006-2010), ter passado da situação de devedor do FMI para credor. Mas, as nossas taxas de juros bancários e impostos, ainda continuam altíssimos.

A cidadania perde suas referências sociais e a população passa a descrecer nas instituições políticas e nas formas de representação e participação típicas da democracia.

Declaração Dos Direitos Humanos – histórico e ordenamento

Há sessenta anos, a humanidade deu um passo importante e iniciou uma nova fase na história com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. Aprovada e designada inicialmente como “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, Dallari (2009) a tem como “um documento lúcido e objetivo na tomada de consciência do valor primordial da pessoa humana e de seus direitos essenciais e univer-

sais, inerentes à sua própria natureza” que marcou uma nova era.

Seu primeiro artigo enuncia: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Neste e nos seguintes artigos encontramos elementos importantes que afirmam que os direitos humanos declarados são de “todos os seres humanos” excluindo qualquer espécie de discriminação.

Sobre este documento, baseado nos direitos naturais³ das pessoas e no conhecido lema da Revolução Francesa, “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, Dallari (2009) afirma que a Constituinte ou o sistema legal, quando apresenta termos ou faz alusões às formas de exclusão ou discriminação aos direitos humanos, perde o valor de documento jurídico autêntico, pois se modifica em falsificações maliciosas, não merecedoras de respeito. Aqui, se enquadra a dignidade humana, essencial e igualitária a todos que estão sujeitos às mesmas regras legais.

A importância deste documento também está em seu momento histórico. Ele nasceu em uma época em que as nações emergiam de uma devastadora guerra mundial, do horror do Holocausto, do uso, pela primeira vez, de armas nucleares contra civis e do início de uma declarada Guerra Fria. Neste momento, em que as pessoas buscavam caminhos que pudessem unir as nações, Eleanor Roosevelt⁴, liderando um grupo de homens e mulheres, cria a Comissão de Direitos Humanos da ONU, a qual foi responsável pela elaboração da Declaração. Através deste documento, foi oferecida ao mundo uma visão de humanidade comum e de responsabilidades mútuas compartilhadas por todos, sem distinção de nação, raça, religião, sexo ou ocupação.

Sendo exceção e contraponto às aspirações dos países que assinaram a Declaração dos DH, os Estados Unidos da América (EUA), o Japão e a Alemanha, não compartilharam desta visão humanitária, ou das normas e princípios estabelecidos pelo Direito Internacional. A exemplo dessa supressão aos DH, os EUA destinam um altíssimo financiamento às guerras políticas e, em alguns estados americanos, o poder judiciário dá-lhes o “direito de matar”, através da pena de morte. No Japão, a homogeneidade enraizada no imaginário do povo, sobre a superioridade do Estado ou do patriarca e a aversão às leis e ao direito, gera a fidelidade absoluta ao poder. Esse aforismo, que levou à existência e à aceitação de leis que dão tratamento diferenciado aos filhos ‘ilegítimos’, aplicam a “confissão for-

³ Refere-se ao direito que pertence ao indivíduo, independente do *status* que ele ocupa na sociedade em que vive.

⁴ Feminista, Eleanor Roosevelt foi uma força motriz para os direitos das mulheres e a primeira *chairman* da Comissão da ONU sobre os direitos humanos e da Comissão U.S. do estatuto da mulher em 1961.

çada” ao réu e degradam as condições de prisão e processos judiciais, são retratos da inexistência dos DH no país⁵. Na Alemanha, os resquícios deixados pelo holocausto, ainda hoje, são entraves para que a Lei Fundamental Alemã reconheça plenamente o direito essencial de liberdade de seu povo, na sua parte ocidental.

Mesmo com o passar dos tempos, os Direitos Humanos ainda permanecem dinâmicos, a exemplo temos: abolição da escravidão (séculos XVIII e XIX), direitos das mulheres, da criança e do adolescente, dos idosos, entre outros (século XX). Estes direitos, os quais são essenciais à pessoa humana, têm como valores⁶ principais a indivisibilidade e interdependência e a universalidade. Como conceito, visa garantir ao ser humano, o respeito e direito à vida, à liberdade, à igualdade e à dignidade; bem como o pleno desenvolvimento de sua personalidade, além da não intervenção do Estado em sua esfera individual, pois tem a proteção positiva feita pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. Sua universalidade é garantida à pessoa, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica, de forma efetiva e garantida pelo Poder Público, o qual poderá usar inclusive mecanismos coercitivos quando necessário para sua plena realização.

Segundo Dallari (2004, p. 12-13),

A expressão *direitos humanos* é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da

⁵ NODA, Yosuyuki, 1989.

⁶ Os valores tornam-se preponderantes na busca por este equilíbrio, tais como a dignidade em sentido moral e jurídico, efetivamente; a igualdade tal como prevista em nossa Carta Magna, direito fundamental, no art. 5º, caput e a liberdade, o que remete ao antigo trinômio “igualdade, liberdade e fraternidade” parte de nossa história e de onde são captadas as premissas para o entendimento como algo maior que são os direitos humanos. (Informação de Eliane Moraes de Almeida Metz, Artigo sobre “Direitos Humanos Fundamentais e o Direito Internacional”).

organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de *direitos humanos*.

Assim, direitos humanos são as necessidades essenciais da pessoa humana, à qual devem ser atendidos e assegurados de forma a preservar a vida.

Educação em direitos humanos e exclusão social

A Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser entendida como uma ação eficaz na busca por uma sociedade mais justa, onde as leis e as constituições não se mostrarem suficientes para assegurar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana e de promoção dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, tolerância e paz.

Margarida Genevois⁷, em seu artigo *Educação e direitos humanos*, traz uma leitura sobre a “deturpação do significado dos direitos humanos”, feita de forma proposital por parte de pessoas que, preocupadas em manter o *status quo* e o autoritarismo político e elitizado, o espoliava. Com relação à Educação, para a socióloga,

Não se trata de criar uma matéria específica sobre direitos humanos no programa escolar, reservando um período para ensiná-los [...] Educar para os direitos humanos é, prioritariamente, criar uma cultura cujo embasamento seja o homem com dignidade, direitos e responsabilidades; é possibilitar a reflexão, desenvolver o espírito crítico e incitar o reconhecimento e a aceitação do *diferente* nos outros⁸.

Os direitos humanos não podem ser transformados apenas em uma matéria específica, mas, deverão estar presente em todas as disciplinas do currículo e, também, nos momentos do cotidiano, através de uma educação que incuta valores como a ética, o respeito e a solidariedade, para além da sala de aula.

Educar para os direitos humanos e educar para a cidadania não podem ser entendidos como termos sinônimos. A educação em direitos humanos vai além de uma proposta de educação moral e cívica, na qual a preocupação se encontrava voltada para os cultos à pátria, seus símbolos e heróis e a um nacionalismo ingênuo e homogêneo.

⁷ Socióloga, membro da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, Coordenadora da Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos.

⁸ GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. Educação e direitos humanos. In: DIREITOS HUMANOS: POBREZA E EXCLUSÃO, PIRES, Cecília Pinto; KEIL, Ivete Manetzeder; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; VIOLA, Solon Eduardo Annes. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000. p. 87-98.

Para Dallari (2000), “educar para os direitos humanos é infundir e implementar a consciência de que a pessoa é o primeiro dos valores”. Este é um desafio central para a humanidade, principalmente para os países da América Latina que, historicamente, teve seus direitos humanos negligenciados. Isto é apontado pelas violações expressas através da precariedade do Estado de Direito e pelas várias formas de violências sociais e políticas. Para o autor, este cenário representa a exclusão social e a negação do humano.

O autor ainda explicita que a consciência de tais valores, os quais nos foram revelados na Antiguidade através de obras de pensadores da Grécia antiga, foi perdida pela humanidade nos sistemas de arbítrio absoluto e de uma ordem aristocrática caracterizada pelas discriminações e exclusões sociais.

No âmbito das exclusões efetivadas pela não valoração dos direitos, o quadro contemporâneo também traz o reflexo desses sistemas e nos apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere à violação dos direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis, políticos, quanto na esfera econômica e social. O agravamento da violência tem sido observado na degradação da biosfera, generalização de conflitos mundiais, intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, política e outras, independente da hierarquia societária ou do regime de ordenamento da nação⁹.

Nas últimas décadas, tivemos o aumento de mecanismos normativos de direito que colaboraram para a promoção de valores que foram constituídos através de pactos, convenções, acordos, tratados e outros para a correção de situações de prática de ofensas graves a esses direitos. Esses mecanismos surgiram no cenário nacional como resultantes de mobilizações da sociedade civil em parceria com as instituições do Estado, o qual consolidou espaços de participação desta sociedade organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas¹⁰.

Entretanto, apesar da criação desses vários planos normativos, o modelo de Estado contemporâneo deixa para segundo plano os direitos básicos do ser humano, como: moradia, educação, saúde, lazer e segurança pública. Com a falta de efetivação desses ordenamentos e da inexistência de políticas públicas eficazes, o contexto nacional ainda tem se mostrado repleto de acontecimentos que marcam a desigualdade através da exclu-

⁹ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

¹⁰ IBID.

são econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora nos conceitos de cidadania democrática, inspirada em valores humanistas e embasada nos princípios de liberdade, igualdade, equidade e diversidade propõe um processo de construção de um conceito de cidadania planetária, reconhecendo cada “cidadão(ã) como sujeitos de direitos, capazes de exercer o controle democrático das ações do Estado”. Sobre a cidadania planetária, Bobbio (1992) explicita que:

Se na Pax Perpetua, Kant¹¹ afirma que se trata de um bem forçosamente universal, da mesma forma a plena cidadania é planetária e para além do próprio Estado. Antes de Kant, Locke já garantia a liberdade como igualdade diante da lei que, por sua vez, é a única forma de se garantir a segurança e a vida diante de poderes ilimitados do próprio Estado.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹², em 2003, apoiou-se em documentos nacionais e internacionais, imbricados em um conceito de educação para uma cultura democrática. A partir dele, o Estado criou comitês que apontaram para o processo de implementação, monitoramento e efetivação da educação em direitos humanos enquanto política pública. Entretanto, muitas vezes, sem a observância da efetivação dos valores destes direitos.

Diante da ausência de sua concretude, lembramos Bobbio (1992) ao explicitar que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas políticos.”

Para Dallari, “outro risco é a criação da ilusão de respeito, é a introdução dos direitos humanos na linguagem comum como simples modismo, sem conseqüências (sic) práticas.” Isto está visível nas práticas atuais, que reproduzem o senso comum que não há a inferioridade da mulher frente às posições de comando da sociedade. Mas, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, as mulheres continuam sofrendo muitas formas de exclusão, violência e não tendo oportunidades nos setores econômico-sociais. O mesmo acontece em relação a algumas formas de preconceito que, mesmo sendo coibidas legalmente, ainda não são plenamente respeitadas. Vê-se que as normas morais de um grupo ou

¹¹ Kant define a liberdade numa passagem da Pax Perpetua como “a liberdade jurídica e faculdade de só obedecer a leis externas às quais pude dar o meu assentimento”, teoriza sobre a Revolução Francesa e liberta definitivamente o homem de toda forma de poder patriarcal.

¹² BRASIL. Ministério da Justiça. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

sociedade nem sempre refletem os princípios que lhes são assegurados e acabam sendo aceitas pelo sistema ideológico.

Isto acontece, segundo Bobbio (1992, p.17), porque a busca pela justificação dos valores representativos ao homem, que possibilitam sua promoção e desenvolvimento, vem sendo feita de modo vago e insatisfatório. Define o autor:

tautológicas - estabelecem que direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem. Não indicam qualquer elemento que os caracterize; formais - desprovidas de conteúdo e meramente portadores do estatuto proposto para esses direitos. Assim, os direitos do homem são aqueles que pertencem ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado; teleológicas - embora tragam alguma menção ao conteúdo, pecam pela introdução de termos avaliativos, ao sabor da ideologia de intérprete, como "direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc. (grifo nosso)

Para o autor, deve-se analisar que a dignidade do ser humano enquanto membro de uma sociedade está situada num contexto político atualmente marcado por grandes injustiças sociais, profundas diferenças socioeconômicas e pelas não menos trágicas disparidades de distribuição de renda.

Lopes (2000) explicita sobre os direitos sociais

No Brasil, parecia haver certo consenso sobre o valor dos direitos humanos, no plano das afirmações doutrinárias e dos discursos políticos, muito embora houvesse limites à organização de partidos políticos e práticas policiais consolidadas de tortura e de repressão violenta. Foi, porém, como todos sabem, a ditadura de 1964, reforçada pelo golpe dentro do golpe de 1968, que criou as condições para uma discussão prática dos direitos humanos e da sua efetiva proteção. Redemocratizando-se o país a partir da década de 1980, alteram-se progressivamente os termos do debate.

Para o autor, após 176 anos da instituição da Declaração de Direitos da Constituição Política do Império e, cinquenta e dois anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, existem dois temas que ainda não

foram tratados claramente ou esclarecidos: a *impunidade*¹³, que não pode ser reduzida a uma questão empírica ou da eficácia da lei, pois esta é reveladora de uma atitude moral; e, a da defesa da *autonomia*¹⁴ da pessoa humana. A desimportância desta última procede de concepções autoritárias ou paternalistas, derivadas de instituições que se impõem sobre a sociedade brasileira. Destaca, ainda, que estes dois temas são elementos inseparáveis da defesa dos direitos humanos. Portanto, há prioridade em se justificar direitos humanos, para além de torná-los efetivos.

Creio, no entanto, que esta justificação no Brasil ainda não se fez adequadamente, por motivos culturais e pelas nossas circunstâncias históricas. Quanto a estas, a industrialização, a urbanização e as migrações das três últimas décadas alteraram completamente o perfil de classe do país. Quanto à cultura, há não poucos juristas que lutam, mais ou menos abertamente, pela reforma da nossa Constituição por considerá-la excessivamente generosa. Há muitos cidadãos que pensam a mesma coisa. As práticas violentas na sociedade brasileira são preocupantes por demonstrarem quão superficiais é sua aceitação entre nós. (LOPES, 2000)

Após o desenvolvimento dos direitos fundamentais no Ocidente, tratado pela tese de Marshall (1947)¹⁵, passou a falar-se de “novos direitos” ou de direitos de terceira e quarta gerações: defesa do meio

¹³ “A experiência cotidiana de qualquer brasileiro é a da convivência contínua com a impunidade: desrespeito à legislação de trânsito, desrespeito à legislação de zoneamento urbano, às leis de silêncio, às leis de preservação de áreas verdes nas cidades, sem falar naquele hábito nacional da cola nos colégios, quando as crianças já se socializam na cumplicidade contra o esforço da meritocracia. Dos crimes financeiros (previstos na Lei n. 7.492/ 86) inicialmente descobertos pelo Banco Central do Brasil e encaminhados ao Ministério Público, somente 3,9% chegam à condenação. Estudo feito pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo em 1993 mostrou que apenas 20% dos réus de homicídios contra crianças eram condenados.” - DIREITOS HUMANOS E TRATAMENTO IGUALITÁRIO: questões de impunidade, dignidade e liberdade. José Reinaldo de Lima Lopes. 2000.

¹⁴ “Pode-se entender que a liberdade, ausência de interferência em âmbitos da vida que dizem respeito à própria satisfação, quando não há dano a outrem, é que permite a autonomia, isto é, a realização da vida de cada um da maneira que lhe parecer mais conforme a sua consciência. Dentro deste espírito, as manifestações culturais das vidas de cada um em grupos de identidade são compatíveis com a igualdade e a liberdade universais.” DIREITOS HUMANOS E TRATAMENTO IGUALITÁRIO: questões de impunidade, dignidade e liberdade. José Reinaldo de Lima Lopes, 2000.

¹⁵ Embora se fale sempre da tese de Marshall, apresentada em 1949, é bom lembrar que Carl Schmitt já havia feito semelhante análise em 1927 no seu livro *Teoria da Constituição* – (informações da autora Nancy Fraser).

ambiente, defesa dos consumidores, aos interesses das futuras gerações e, assim por diante. Fraser (1997) analisa estes temas, relacionados aos direitos de *redistribuição*¹⁶ de direitos de *reconhecimento*¹⁷, que têm como pano de fundo a diferença e a política de identidades. Sobre a política de identidades, a autora estudou casos que vão do movimento feminista aos movimentos dos negros e culminam com o movimento *gay*, os quais reivindicam seus direitos culturais, étnicos e linguísticos minoritários, tais como se acham nos Bálcãs, na Ásia Central, no Canadá, nos grupos indígenas da América Latina. Segundo Fraser (1997, p. 18),

Política de identidade é um local próprio de reivindicações de direitos que chamamos de reconhecimento. Pode ter duas vertentes: a valorização positiva de certa identidade (e, portanto a afirmação das diferenças), como se faz nos *gay studies* e no *gay rights movement*, ou a desconstrução das identidades (e do heterossexismo), como se faz na *queer theory*. A análise interessa porque valorizar os direitos ao reconhecimento é uma dificuldade a ser enfrentada pela cultura jurídica brasileira. Creio que justificar as diferenças é particularmente difícil no Brasil, onde nossa tradição é valorizar a assimilação, a miscigenação e o aculturamento, o espetáculo da 'antropofagia', se quisermos.

Sobre as lutas de reconhecimento, a autora lembra que estas se dão num mundo crescente de desigualdade material, como no Brasil, onde "os direitos de reconhecimento querem dar remédio às injustiças culturais, pondo fim a certos universos simbólicos dominantes". Para a autora, as vítimas das injustiças são, entre outros, nos direitos de restituição, a classe operária (no capitalismo), os homossexuais, que sofrem com o heterossexismo, a homofobia e com as injustiças econômicas. E, explicita que estas formas de violências acontecem sempre com pessoas pertencentes a grupos minoritários ou subalternos na sociedade. Então, para combater estas ações, seriam necessárias atitudes passíveis de penas, como se tem feito com o racismo. Ou, ainda, garantir a estes grupos, liberdade de expressão ou, como uma terceira alternativa, demonstrar como o próprio sistema jurídico incorpora tratamentos que podem ser acusados

¹⁶ Os direitos sociais podem ser tratados como direitos de redistribuição de riqueza, seguindo a classificação de Marshall a respeito do desenvolvimento dos direitos fundamentais no Ocidente. FRASER, Nancy, 1997.

¹⁷ Uma das arenas em que mais claramente se vê o fundamento dos direitos humanos na esfera da autonomia, em que a dignidade deixa de ser referência a um valor e passa a ser referida às pessoas, é a do chamado direito ao reconhecimento.

de discriminatórios. A estes excluídos tradicionais, temos agora os novos excluídos, chamados de malditos da globalização (DALLARI, 2004, p.26).

O processo da globalização, vista por um lado da sociedade como um processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política e, por outro, como uma forma de concentração de riquezas, beneficiou apenas um terço da humanidade, colaborou para o aprofundando das desigualdades e exclusão social principalmente dos habitantes dos países do Sul, e comprometeu a justiça e paz. (ONU, 2005¹⁸).

Para o Prêmio Nobel em economia, Joseph Stiglitz, a globalização, que poderia ser uma força propulsora de desenvolvimento e da redução das desigualdades internacionais, está sendo corrompida por um comportamento hipócrita que não contribui para a construção de uma ordem econômica mais justa e para um mundo com menos conflitos. Esta é, em síntese, a tese defendida em seu livro *A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais*.

Para Dallari (2000), a globalização econômica se apresenta como um artifício do materialismo, onde detentores da superioridade econômica e financeira dificultam os avanços dos direitos humanos.

Com a proposição de sanar estas demonstrações violentas de preconceito, exclusão e discriminação constantes nas sociedades de todo o mundo, as quais, para Dallari (2000), devem ser identificadas, denunciadas e combatidas, o *princípio da complementaridade solidária de qualquer espécie* foi assinado na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993¹⁹. Segundo Metz (2004), através deste documento, alguns pontos deverão ser tratados ou modernizados, para adequar-se às necessidades das sociedades e que cabe agora à comunidade internacional tratar dos direitos humanos globalmente, de modo justo e equitativo.

Política de Educação em Direitos Humanos no Brasil

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como: universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

¹⁸ Relatório da ONU sobre a situação social do mundo, 2005.

¹⁹ COMPARATO, 2005.

De acordo com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto do compromisso do Estado em busca de uma construção de uma sociedade organizada. O PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Sendo os governos democráticos responsáveis pela implementação de políticas públicas que visem construir uma educação de qualidade, que promova a igualdade de oportunidades para todos, o governo brasileiro, em parceria com a sociedade civil organizada, através do PNEDH, tem como tarefa prioritária garantir a educação em todos os seus níveis, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Através da Portaria nº 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), criou-se o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) formado por especialistas em diversas áreas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais, para orientar programas e ações comprometidas com a cultura e a promoção dos direitos humanos²⁰.

O PNEDH foi divulgado e debatido em alguns estados da nação ao longo do ano de 2004 e, em 2005, suas propostas foram difundidas através de encontros estaduais, quando novas propostas foram a ele incorporadas, resultando na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e, também, na multiplicação das parcerias com setores privados.

Em 2006, uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação da cidade do Rio de Janeiro, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ) e pela UNESCO, ficou responsável pela elaboração do documento, que foi concluído e apresentado ao CNEDH. Algumas cópias deste foram distribuídas aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em setembro de 2006, em Brasília, para conhecimento.

Segundo o Secretário Especial dos Direitos Humanos, Paulo Vanucchi, com a construção desse documento, "o governo brasileiro se compromete oficialmente com a continuidade da implementação do PNEDH como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos

²⁰ BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.”

Algumas de suas propostas são:

Artigo XXVI- Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito²¹.

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. (DUDH, 1948).

Para reforçar o presente Artigo XXVI da DUDH, algumas nações assinaram o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²², o qual resultou de um ordenamento jurídico assinado em Genebra, em 1966. Em seu Artigo 13²³, os países pertencentes ao Pacto, reconhecem: “[...] o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e

²¹ Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) Disponível em <http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 03 de fev de 2009.

²² Adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/direito.htm>. Acesso em: 08 fev 2009.

²³ Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (Informações: Ainah Hohenfeld Angelini Neta. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros. Artigo: Educação e Direitos Humanos: Um Caminho Necessário).

do sentido de sua dignidade e a fortalece o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.” (PIDESC²⁴, 1966).

Cidadania – origem e definição

A palavra *cidadania* originou-se na antiga Roma, para indicar a situação social de uma pessoa e quais os direitos que essa tinha ou podia exercer. Separados em classes sociais, os romanos e os estrangeiros eram divididos em categorias, que os diferenciava entre homens livres ou escravos; ou, entre patrícios, nobres e plebeus. Os romanos livres tinham cidadania e podiam ocupar cargos públicos ou postos da administração pública se esta cidadania fosse considerada *ativa*. As mulheres não podiam possuir cidadania ativa, por isso nunca houve mulheres no Senado nem nas magistraturas romanas.

Na Europa, desde os séculos XVII e XVIII - início dos tempos modernos, observamos a divisão de classes: os reis – governantes absolutistas; os nobres – proprietários de grandes extensões de terra; os burgueses – detentores do poder econômico e, os trabalhadores – classe operária. Estas duas últimas classes, revoltadas contra o absolutismo real, uniram-se e promoveram uma revolução na Inglaterra, nos anos de 1688 e 1689, quando acabaram com muitos poderes dos reis, passando a burguesia a dominar o Parlamento e, os nobres, ficando em segundo plano. Influenciados por essa revolução, as pessoas ricas e grandes comerciantes, pertencentes às treze colônias da América do Norte que eram colonizadas pela Inglaterra, promoveram uma revolução no século seguinte e proclamaram a independência das colônias, em 1776, criando um novo Estado, que recebeu o nome de Estados Unidos da América.

Na França, no ano de 1787, ocorreu um movimento revolucionário, a partir do qual, parte do mundo passou a adotar um novo modelo de sociedade.

Foi neste momento e nesse ambiente que nasceu a moderna concepção de cidadania, que surgiu para afirmar a eliminação de privilégios, mas que, pouco depois, foi utilizada exatamente para garantir a superioridade de novos privilegiados. (DALLARI, 2004 p.19).

Os burgueses, que desejavam ter o direito de participar do governo, para não ficarem sujeitos às regras dos nobres, passaram a defender a *cidadania*, usada para simbolizar a igualdade de todos. Esses mesmos direitos eram almejados pelos trabalhadores, que buscavam através de

²⁴ Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

sua participação no governo, a criação de leis mais justas para sua classe. Também as mulheres, as quais tiveram importante papel na Revolução Francesa, também lutavam para ter seus direitos reconhecidos.

Sintetizando essas intenções, em 1789, uma proclamação intitulada "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão", que afirmava a liberdade e a igualdade como direitos fundamentais de todos, foi declarada. Embora essa Declaração tenha sido de grande importância e influenciado movimentos políticos e sociais, para Dallari (2004), sua doutrina foi esquecida e a igualdade deixou de ser proclamada como direito de todos, surgindo novas desigualdades em substituição às combatidas na revolução francesa.

No ano de 1791, a Constituição Francesa possuía, em seus capítulos, normas que deformavam a ideia de cidadania recuperando a antiga diferenciação romana entre cidadania e cidadania ativa. Desta forma, privilegiava a burguesia e excluía mulheres, trabalhadores e as camadas mais pobres da sociedade. Estes, por sua vez, iniciaram uma nova luta no começo do século XIX, a qual perdura até os dias de hoje.

No Brasil, a Constituição Brasileira de 1988 assegura aos cidadãos brasileiros os direitos já tradicionais reconhecidos e amplia com outros direitos como, por exemplo, a participação em plebiscitos e referendos e o de propor certas ações judiciais – garantias constitucionais, e o mandato de segurança, que visa impedir abusos de autoridade em prejuízo ao direito e à cidadania. A Constituição também prevê a criação de órgãos de consulta e conselhos, dos quais a comunidade participa, através de um representante por ela escolhido. "Esta participação configura o exercício de direitos da cidadania e é muito importante para a democratização da sociedade." (DALLARI, 2004, p. 24).

Mas, para Dallari (2000, p. 25), embora a Constituição afirme essa igualdade e liberdade a todos, seria hipocrisia dizer que os filhos de pais pobres e miseráveis têm a mesma liberdade ou oportunidade que os de pais ricos.

Não se levou em conta que nada significa o direito de ser livre para quem, nascido na pobreza e sem acesso à educação, aos cuidados com a saúde, à boa alimentação e a tudo o mais de que a pessoa humana necessita para sobreviver com dignidade, não tem, por estas limitações, o poder de ser livre.²⁵

A exclusão social ainda é muito grande e a ausência de cidadania e solidariedade no seio das sociedades é cada vez mais acentuada. A

²⁵ DALLARI, D. A. Direitos Humanos, Exclusão Social e Educação para o Humanismo. 2000, p. 23.

cidadania deve ser entendida como uma condição inerente à pessoa e, definir-se em um grupo social conectado à ideia de solidariedade, que traduz o gesto concreto pela luta dos direitos humanos; e respeito à diferença e à valorização da tolerância. Esta, no sentido de reconhecer a legitimidade do outro como sujeito de direitos.

Mas, isto se torna utópico em um país onde a própria lei se revela incapaz de regular direitos através de seus ordenamentos jurídicos e de suas normas de convivência social. Para Bobbio (1995), embora a solidariedade não possa ser alcançada em sua plenitude, trata-se de atuar na vida pública com o objetivo de equalizar os desiguais.

Em uma sociedade caracterizada politicamente por um “governo dos homens”, ao contrário de um “governo de leis”, onde os valores republicanos passam ao largo dos valores sociais ou universais, gera-se um conflito entre democracia e cidadania. Deste conflito, surgem as injustiças sociais e as lutas entre dominantes e dominados.

A cidadania, no plano dos DH, tem que ser apreendida como um projeto maior de mudanças sócio-políticas e culturais.

Considerações finais

O processo histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como todos os direitos positivados após esta, traz como eixo principal o reconhecimento do direito universalizado à vida, à cidadania e ao acesso às políticas públicas de e com qualidade. Mas também, nos traz a percepção da ausência, da ineficácia e da não efetividade do Estado, enquanto Estado de direito, quando estes não são plenamente efetivos ou efetivados. O reflexo dessa ausência está no cenário mundial, que reflete a exclusão social, a pobreza e as várias formas de violência causadas pelas condições de vida sub-humanas a que vem sendo submetida a maioria da população dos continentes, em especial, os povos da América Latina, Caribe e África. Estes apresentam um quadro maior de violação dos direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A ausência e o descomprometimento dos Estados e da sociedade formada pelas classes privilegiadas, detentoras dos poderes econômicos e políticos e que não promovem o atendimento aos artigos rezados pela DUDH, são cada vez mais explícitos e estão cada vez mais distantes do processo de democratização dos direitos e da cidadania.

Em contraposição a essa ausência, a Educação em Direitos Humanos, tenta reverter este descompasso e construir novas perspectivas de vida com dignidade, inserindo no campo da educação, propostas e oportunidades para o reconhecimento desses direitos. Para a EDHH, é urgente

e necessário educar a pessoa em direitos humanos. O desafio de promover essa mobilização global está imbricado no conceito de uma educação voltada para uma cultura democrática, na compreensão dos valores, na tolerância, na solidariedade, na justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

Referências

- BOBBIO, N. *A era dos direitos* (edição ampliada). Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. *Estado, governo, sociedade - para uma teoria geral da política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 10 a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, N. et al. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UnB, 1995.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed., São Paulo: Saraiva, 2005.
- DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. Direitos humanos, exclusão social e educação para o humanismo. In: PIRES. C. P. et. al. (Org.). *Direitos Humanos, Pobreza e Exclusão*. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000. p. 21-26
- _____. *DD.HH. no Brasil: muitos avanços, mas longo caminho a percorrer*. IHU – Unisinos, 2009. Disponível em: < <http://www.adital.org.br>>. Acesso em: 03 fev.2008.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (1948). Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 03 de fev de 2009.
- FRASER, Nancy. *Justice Interruptus*. New York, London: Routledge, 1997.
- GENEVOIS, M. P. B. Educação e direitos humanos. In: PIRES. C. P. et. al. (Org.). *Direitos Humanos, Pobreza e Exclusão*. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000. p. 87-98.
- HADDAD, Sérgio. O Direito à Educação no Brasil. In: LIMA Jr, Jayme Benvenuto e outros (Org.). *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural*. Recife-PE: Bagaço, 2003. 456 p.
- LIMA JÚNIOR, Jaime Benvenuto (Org.). *Relatório brasileiro de direitos humanos econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia*

adequada, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, Projeto Relatores Nacionais em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, 2003. Disponível em <http://www.idh.org.br/noticia-10-04.htm>. Acesso em 04 de fev. 2009.

LOPES, J. R. L. Direitos humanos e tratamento igualitário: questões de impunidade, dignidade e liberdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Impresso), São Paulo, v. 15, n. 42, p. 77-100, 2000.

METZ, E. M. A. Direitos Humanos Fundamentais e o Direito Internacional.® BuscaLegis.ccj.ufsc.Br, 2004. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/30827/30146>. Acesso em: 5 fev 2009.

NODA, Y. *Introduction to Japanese Law*. Translated and edited by Anthony H. Angelo. University of Tokyo Press, 1989.

STIGLITZ, Joseph E. *Rumo a um novo paradigma*. São Paulo: Campus Editora, 2006. ISBN 85-352-2179-4. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 04 fev de 2009.

Recebido em: 20/02/2010

Aprovado em: 21/09/2010

SENTIDOS E MANIFESTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

FEELINGS AND MANIFESTATIONS OF THE TEACHING WORK IN POSTGRADUATION COURSES

Maria das Graças Martins da Silva¹

RESUMO: O texto apresenta reflexões sobre o trabalho docente que se realiza na pós-graduação. Para tanto, explora os conceitos de práxis, cotidianidade e preocupação, apoiando-se, sobretudo, em Karel Kosik, Agnes Heller e Adolfo Vázquez, bem como apresenta depoimentos de docentes que atuam no referido nível de ensino, na perspectiva de revelar as principais características presentes no seu trabalho. Conclui que o trabalho docente vivencia contradições que negam ou limitam o sentido da práxis e que o desafio que se põe, nesse sentido, envolve a explicitação consciente da realidade vivenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, pós-graduação, práxis.

ABSTRACT: The paper presents reflections on the teacher's work in postgraduate courses. For this, it exploits the concepts of praxis, daily routine and worries, basing mainly on authors such as Karel Kosik, Agnes Heller and Adolfo Vázquez, and presents testimonies of teachers that act in this level of teaching to reveal the main characteristics of the work. It concludes that the teacher's work experiences contradictions deny or limit the sense of praxis and that the challenge that it imposes, in this sense, involves the conscious explanation of the reality lived.

KEYWORDS: Teaching work, postgraduate courses, praxis.

Introdução

O texto analisa o trabalho docente na pós-graduação, propondo-se a articular o sentido geral e ontológico do trabalho ao que se manifesta objetivamente na realidade. A discussão teórica, que se alicerça nos conceitos de práxis, cotidianidade e preocupação, com base em Karel Kosik, Agnes Heller e Adolfo Vázquez, mescla-se com depoimentos de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gracams2@hotmail.com

participaram da pesquisa realizada². Das entrevistas participaram dez docentes do quadro permanente de três programas de pós-graduação da referida instituição, vinculados às áreas de Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente. Como critérios, privilegiaram-se: o tempo diversificado de atuação na pós-graduação, a disponibilidade do docente e o exercício da coordenação de programa, pelo menos de um docente em cada uma das áreas eleitas.

A categoria *práxis* fecundou a compreensão do fenômeno estudado por integrar o trabalho docente ao contexto social, suscitar a perspectiva dos objetivos educacionais, do grau de consciência da ação que se realiza e avaliar seu poder, potencialidades e limitações. A categoria *cotidianidade* mostrou-se igualmente fértil por propiciar reflexões acerca do trabalho nos limites institucionais bem como nos demais espaços onde se estende a sua jornada. Com isso, se pode vislumbrar o trabalho docente nas cores, luzes e sombras da sua realidade contraditória. Por sua vez, a categoria *preocupação* reflete questões pungentes do tempo presente ao interpretar o trabalho mecanizado, fragmentado e, comumente, visto como mera ocupação.

Assim, elegendo tais categorias de análise, almeja-se traçar as relações entre a dimensão essencial e a existencial do trabalho docente, dando visibilidade a determinados aspectos, nem sempre percebidos num primeiro momento.

Trabalho: o sentido geral e o econômico

Refletir sobre o sentido do trabalho corresponde à abordagem do ser humano; nesse caso, ele não é entendido, restritivamente, como ocupação, emprego, modo de sobrevivência ou ascensão. “O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]” e que se manifesta pela “[...] transformação do desejo animal em desejo humano [...]” (KOSIK, 2002, p. 199, grifo do autor). Nessa perspectiva, o trabalho representa, sobretudo, uma atividade social.

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade *científica*, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com outros, sou *social*, porque é como *homem* [como indivíduo] que realizo esta atividade. Não é só o material de minha atividade - como também a própria língua que o

² As entrevistas fazem parte da pesquisa de doutorado da autora (Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão), concluída em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com apoio financeiro da Capes/MEC.

pensador emprega - que me foi dado como produto social. Minha *própria* existência é uma atividade social. (MARX, 2005, p. 140, grifos do autor).

Trabalho como criação e reflexão está na base da realização do ser, significando o meio de romper com a sua condição natural; no entanto, a idéia geral e filosófica de trabalho converte-se em categoria econômica ao se manifestar o *modo* das relações sociais ou a forma específica, histórica e social da riqueza de caráter privado. Nesse caso, não se trata de um trabalho em geral e, sim, de determinado trabalho.

O modo de produção capitalista tem a peculiaridade de tudo *tornar* mercadoria; por isso: "O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção em que produz bens." (MARX, 2005, p. 111, grifo do autor). Essa realidade funda-se na propriedade privada, que promove o trabalho alienado e evidencia a contradição fundamental das relações sociais. Para Heller (1970, p. 38): "Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção."

A noção de realização plena pelo trabalho (e a sua negação) remete a conceitos filosóficos anunciados por Marx (2005). Explica ele que o indivíduo é, imediatamente, um *ser natural*, munido de forças vivas e ativas que nele existem como possibilidades, como pulsões. É também um ser dependente e limitado, porque os objetos de sua necessidade (alimento, reprodução, abrigo, sociabilidade) estão *fora* da sua corporeidade; assim, se deles precisa vitalmente para a sua sobrevivência e afirmação, compromete-se de modo orgânico com o que lhe transcende - o que realiza o *ser social*. Dessa forma, a sociedade (a sociabilidade) produz a plena unidade do indivíduo com a natureza e os semelhantes, desenvolvendo um processo de integração, compartilhamento, criação. O ser natural *transformado* no ser social-histórico significa a humanização; por consequência, desenvolve-se o *ser genérico*, que é a integração do indivíduo à espécie, ao gênero humano. Por tudo isso, o trabalho é uma atividade vital, de realização individual-coletiva, não apenas uma questão de sobrevivência.

No entanto, sob o capitalismo, perde-se a perspectiva do ser integrado e criador. Para compreender as formas sociais atuais de alienação

e aproximar-se da especificidade do trabalho docente, recorre-se ao conceito de trabalho como *preocupação*, de Kosik (2002, p. 70), que quer dizer “[...] o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário [...]”, uma espécie de engajamento involuntário nas relações sociais, com seus códigos e redes. É um estado que decorre da realidade do trabalho, subdividido e despersonalizado, reflexo das relações sociais mitificadas. Conforme Kosik (2002, p. 74):

O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já de há muito se transformaram em hábitos e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação, já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” na obra.

A *preocupação*, pois, significa a inserção/sujeição dos indivíduos nas relações sociais, sendo capaz de tensionar aquilo que funda o trabalho docente: a produção do conhecimento, a percepção da realidade, o exercício da individualidade criativa.

Trabalho como *práxis* e o cotidiano: compreensão teórica

Práxis é entendida por Kosik (2002) como criação, compreensão e elaboração da realidade humano-social, na sua totalidade e contradição. A seu ver, a *práxis* articula-se de modo essencial ao trabalho; contudo, é mais abrangente porque expressa o todo, abrigando o momento do labor e o existencial.

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc. não se apresentam como *experiência* passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 2002, p. 224) (grifo do autor).

A *práxis* desenvolve-se segundo uma contradição importante: o indivíduo cria a realidade humana, contudo, também se cria uma realidade que, de certo modo, existe independente do indivíduo. Vázquez (1977) explica que a *práxis* individual possui essa dualidade: o que se faz resulta da ação individual (interesses, finalidade, intenções) e, ao mesmo tempo, é condicionado pelas estruturas sociais, cuja funcionalidade independe da vontade imediata e individual, ainda que ela se realize por meio de várias individualidades. Tem-se, então, que o sujeito produz algo que ultrapassa as suas próprias intenções, algo pelo qual ele não é, particularmente, responsável. A vida individual e o seu processo de criação têm que ser vistos, pois, imersos em tal complexidade, no compasso entre o ser-sujeito e o ser-condicionado.

Segundo o autor, a *práxis* criativa representa a atividade vital do ser humano. A criação decorre de situações específicas, marcadas pela necessidade de produzir coisas e pela reação a novas circunstâncias; no entanto, não se vive em constante estado criador, visto que esse se alterna com o repetitivo. A *práxis* criativa exige elevada atividade de consciência (seja ao traçar o projeto, seja na execução), mas isso não quer dizer que inexista consciência fora da criação propriamente. Para esclarecer, o autor distingue consciência prática e consciência *da* prática. A consciência prática atua para obter um resultado do que se idealizou, traçando o objetivo da ação e as estratégias de realização. Essa consciência pode elevar-se à *práxis* criativa ou, por outro lado, debilitar-se, caso a atividade se automatize. Já a consciência *da* prática volta-se sobre si ou sobre a atividade que se forma. Ela abrange a consciência prática, mas se distingue, porque qualifica a consciência, elevando-a à condição de autoconsciência. A autoconsciência representa a *práxis* reflexiva, ou seja, a capacidade de situar-se sobre determinada condição particular e orientar as ações segundo um objetivo mais geral.

A *práxis* desenvolve-se na vida cotidiana, razão porque é pertinente avançar na apropriação conceitual. Em Heller (1970), encontra-se a formulação de que a vida cotidiana envolve o ser inteiro, com todos os aspectos da sua individualidade. “Nela colocam-se em *funcionamento* todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias [...]”, o que, no entanto, não quer dizer que possa se realizar a vida de forma plena ou inteira (p. 17). A vida cotidiana é heterogênea, múltipla, constituída pelo trabalho, a vida privada, o lazer, os intercâmbios etc., sendo que as significações atribuídas a cada momento modificam-se

hierarquicamente, segundo as diferentes estruturas econômico-sociais. Heller (1970) explica, ainda, que o ser humano, ao nascer, já se insere na cotidianidade (absorve-a, assume-a), bem como aprende e exercita em grupo os elementos da cotidianidade, o que permite nomeá-lo como *particular-genérico*. Na maioria das vezes, isso não é percebido porque se concentra a atenção sobre uma única atividade e *suspendem-se* outras, de forma a se empregar a individualidade na resolução de determinada tarefa imediata, pragmática, perdendo-se a noção de totalidade. É por isso que a atividade cotidiana tende a não corresponder a uma *práxis* consciente.

Entretanto, por acreditar que “[...] todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade [...]”, (HELLER, 1970, p. 40) desenvolve o conceito de condução da vida, que significa a “individualidade consciente”. Tal condição refere-se à consciência do indivíduo acerca do humano-genérico, possibilitando-lhe criar uma atitude que vai ordenar as várias atividades da existência e suscitar “[...] uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade.” Trata-se de uma tendência que apenas se converte em possibilidade universal ao ser superada a estrutura de alienação social; porém, mesmo em condições sociais desfavoráveis, é possível que se expresse: “Neste caso, a condução da vida torna-se *representativa*, [o que] significa um desafio à desumanização”; em tal situação, a cotidianidade desafia e pode transformar a própria cotidianidade (p. 41). Em outras palavras, a *práxis* criativo-reflexiva, ao questionar elementos da cotidianidade, pode transcendê-la.

Contudo, num contexto que induz ao pragmatismo, o trabalho docente adquire características opostas à *práxis* criativo-reflexiva. A propósito, Lopes (2006), ao pesquisar a produção do docente, mostra que se instala nas universidades, como reflexo da lógica produtiva, um movimento rápido de mudanças no cotidiano do trabalhador, acirrando relações competitivas e individualistas. As múltiplas e novas dimensões que formatam esse trabalho, a seu ver, apontam para: ausência de uma rotina prescrita (demandas fragmentadas e incessantes); invasão do espaço doméstico pelo trabalho; acúmulo de atividades, além da carga horária oficialmente determinada; e comprometimento da troca intelectual e afetiva.

Manifestação no trabalho docente na perspectiva da *práxis*

Na abordagem da categoria *práxis* parte-se da premissa de que o trabalho possui uma dimensão fundamental, que é libertadora, ligada à fruição, ao encontro. Essa dimensão, senão na sua plenitude, pode ser encontrada no trabalho docente, a despeito de um contexto adverso - o que acaba compondo o retrato contraditório da realidade.

O referido trabalho manifesta positivities que o marcam e o distinguem de outros, o que se expressa, segundo os docentes, através das trocas pessoais, sobretudo, com os alunos e grupos de pesquisa, com quem exercitam o dar e o receber, completando-se e complementando-se, num vigoroso processo existencial. As trocas no coletivo fazem-nos experimentar uma sensação de encantamento e reconhecimento, como se observa nos seguintes depoimentos³ dos docentes que participaram da pesquisa:

Dá uma satisfação muito grande poder partilhar com os alunos, seja na pesquisa, seja nas aulas, seja na graduação, seja na pós-graduação. Obrigação e opção se juntam. Eu sou uma pessoa muito satisfeita com o que faço. (Docente 1).

O meu maior reconhecimento são os alunos. [...] Às vezes, o reconhecimento não vem dos colegas, da coordenação do curso, mas se os alunos reconhecem o trabalho já está bom demais. [...] Apesar de toda a pressão que existe, eu sou apaixonada pelo meu trabalho, sinto-me muito gratificada. Acho isto fundamental. (Docente 2).

O grupo de pesquisa é o modo pelo qual produzimos, coletivamente, seja com alunos da graduação, da pós-graduação, seja entre os professores. Todos se reúnem e saem diversos trabalhos. É muito interessante! (Docente 5).

Você consegue a humanização do trabalho com o contato com o outro, com as trocas. Você ensina muito

³ Os depoimentos dos docentes registrados no texto são designados por "Docente 1", "Docente 2", e assim sucessivamente, conforme a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Ressalte-se que foram realizadas dez entrevistas e que a seleção dos depoimentos ora apresentados considerou os objetivos desse artigo.

mais pelo que você acha que não está ensinando, pela maneira como você coloca as coisas, do que aquela coisa programada, de conteúdo. Conta muito como você *pesca* o desejo do outro. [...] Ser professor é uma coisa muito generosa, porque você não sabe o efeito do que faz, somente no depois é que vai saber. Você não fica procurando o efeito, você não sabe o efeito. Muitas vezes, você cruza com o aluno dez anos depois e, de repente, ouve: 'professora, você não sabe o quanto aquilo que você disse mudou minha vida'. (Docente 3).

A experiência existencial de integração do docente-trabalhador com o todo da sua vida é desejada, conforme descreve o professor seguinte. No entanto, no correr do relato, apreende-se que não é sem conflito que o desejo de integração se desenvolve.

Quando eu menciono produção do conhecimento, eu entendo isso como uma dimensão existencial. [...] O tempo disperso em questões que demandam dispêndio em questões de bolsa e de trabalho, em questões aparentemente menos relevantes do que, por exemplo, uma produção significativa [...] é um ponto que eu não desenvolvi de maneira competente, não tenho o dom de fazer esses elementos administrativos, sou muito desorganizado, é um peso grande, é onde eu não me sinto gratificado, tenho maior desgaste no meu processo de produção em geral. [...] Eu costumo fazer as atividades, tanto quanto possível, por inteiro. Por isso mesmo, eu vivo atrasado nas coisas que faço, porque ignoro as outras coisas que eu tenho que fazer [as burocráticas] para poder fazer uma vivência interessante, uma vivência de plenitude, de realização humana, emocional-afetiva, de solidariedade. (Docente 1).

No depoimento aparece a tensão entre a consciência da universalidade e pertencimento ao coletivo e, no contraponto, a pressão para respostas pragmáticas, muitas vezes, desintegradas do projeto existencial. A análise feita por Heller (1970) auxilia na interpretação. O indivíduo, afirma ela, é, simultaneamente, um ser particular e genérico. O genérico está *contido* no particular, em todas as suas manifestações, "[...] já que este ser [particular] é produto e expressão das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano". (HELLER, 1970, p. 20). Ou seja, o indivíduo contém tanto o que lhe é próprio, único, quanto o que é geral, o que se repete no outro; porém, mesmo que integre o

particular e o geral, ele, por vezes, padece das consequências do antagonismo social, que separa as dimensões *eu/outro*, podendo a vida tornar-se “um peso”, como expressa o docente entrevistado.

Essas manifestações desenvolvem-se no cotidiano, onde se organiza a vida de cada um. A sua principal característica é a espontaneidade, que se implica, mutuamente, com o ritmo fixo das coisas, a repetição, a regularidade, o pragmatismo, os juízos provisórios. A vida cotidiana possui instrumentos para manejar a realidade, orientar, resolver os problemas diários, impondo uma ordem necessária que unifica pensamento e ação, ambos, voltados para o previsível, fornecendo o equilíbrio indispensável para o viver. Por isso: “Na cotidianidade parece *natural* a desagregação, a separação de ser e essência [...]”, assim como parece natural exercitar papéis variados (p. 38, grifo da autora).

Heller (1970) afirma que a atividade cotidiana não é a *práxis*, embora seja parte dela; a atividade prática/cotidiana do indivíduo só se eleva à *práxis* quando há um *salto* para a atividade humano-genérica consciente, isto é, quando há um movimento da cotidianidade para uma espécie de unidade viva entre o eu e o nós. A seu ver, os indivíduos podem ser completos, inclusive no cotidiano; o problema é quando ele se cristaliza, torna-se absoluto, sem deixar margem de movimento e possibilidade de explicitação. Se isso ocorrer, completa a autora, estamos diante da alienação.

O trabalho como preocupação

O processo de perdas dos elementos vitais é conceituado por Kosik (2002) como *preocupação*, significando o engajamento nas relações sociais do tempo presente, segundo o desempenho de papéis dos quais não se consegue alcançar a necessária clareza.

A *preocupação* invade todos os espaços da vida, explica o autor. No trabalho, aparece como operações soltas e fragmentadas, sem que se perceba o todo, o sentido. As demandas são manobradas, adquirindo significado apenas na medida em que postas em relação à sua operacionalidade e capacidade de dar respostas práticas. Kosik (2002) entende que, nessa condição, a antecipação constitui forte referência, tendendo a transformar o presente num *meio* para realizar projetos futuros. O estado de *preocupação*, segundo afirma, traduz o cotidiano em sua regularidade, imediatismo e aparência, produzindo a realidade em duplos sentidos, num jogo de aparecer/esconder.

Esse conceito contribui para decifrar o trabalho docente na pós-graduação. Os depoimentos a seguir relacionados mostram docentes pressionados pelas exigências e a intensificação do trabalho, o que causa uma sensação de caos, não consumada porque a vida profissional/pessoal é por ele *gerenciada*.

Tal quadro mostrou-se, num primeiro momento, pela privação da convivência e da reflexão, como se observa:

Acho que, no dia-a-dia, cada um se vira por si e como pode. Não vejo que haja congregação entre os docentes, não há respostas às reuniões, não há participação. Essa é a minha realidade. (Docente 4).

Nossas reuniões não conseguem criar espaços de diálogo, de conversa sobre como podemos fazer pra melhorar nossa atuação. (Docente 6).

Acho que cada um está no seu grupinho, até porque [sendo diferente disso] você não consegue produzir projetos, não consegue financiamento, etc. (Docente 5).

Nesse ambiente, um dilema emerge: ou o docente se dedica à reflexão (com todas as suas implicações) ou às suas atividades propriamente, de modo que atuar e pensar sobre a sua atuação, ao mesmo tempo, torna-se um problema. Em outras palavras, a urgência do *resolver* parece evidenciar um paradoxo: o ser pensante (o docente) não tem disposição/condição de pensar sobre o seu próprio fazer. Dessa forma, afirma o depoente: “refletir sobre o que se faz se torna um trabalho a mais.”

Os docentes relatam, ainda, que se valem da convivência fora do ambiente da universidade como estratégia para aumentar a produção ou vencer os limites institucionais.

Precisamos ter bons parceiros internacionais, sem o quê se torna mais difícil obter êxito. (Docente 5).

Venho ligado a grupos que são grupos orgânicos e que têm uma rede de relações [o docente as enumera]. Esse conjunto de coisas que fiz constitui uma rede de relações para dentro da academia, de modo que

quando quero entrar em contato com determinadas pessoas eu consigo via pessoas que estão nessas redes. Então, por exemplo, nunca tive dificuldade em publicar, o que é uma coisa muito difícil. (Docente 1).

É de supor que os intercâmbios fora da instituição sejam capazes de aproximar realidades diferentes e criar atmosferas de solidariedade; porém, não pode ser desprezado o fato de que as redes e as alianças referidas apareceram com um foco: auxiliar no melhor rendimento da produção docente ou dos programas envolvidos. Pode-se, portanto, questionar se isso potencializa ou, pelo contrário, restringe as relações orgânicas capazes de gerar discussões mais aprofundadas sobre a contraditória realidade vivenciada pelo docente.

O trabalho docente também foi descrito como um momento solitário, devido ao processo de criatividade pessoal que lhe envolve. Entretanto, a individualidade tende a ser impregnada pelo sentido de individualismo na medida em que se associa ao distanciamento dos colegas e à competitividade, como se observa:

É difícil trabalhar em equipe. Eu coordeno um grupo de professores de várias áreas e raramente faço reuniões, porque já pude perceber que é algo improdutivo. No nosso meio, vive-se muito a vaidade, a auto-estima tende a subir demais, e as reuniões em equipe viram perda de tempo. Não há objetividade. A gente resolve com a ferramenta do e-mail. Não tenho muita paciência para discutir. (Docente 5).

Acho que a competitividade é uma característica do meio acadêmico. A obrigatoriedade da produção gera muita competição, inclusive certa inveja. Quem produz muito até nem consegue manter a afinidade com outros professores. (Docente 3).

Há um reconhecimento de que o mundo em geral vivencia a competição, conforme a seguir se mostra; por isso, a realidade universitária não poderia deixar de manifestar isso.

Não podia ser diferente; não somos uma ilha na universidade. Isso é o que está lá fora. Nós vivemos numa sociedade em que é cada um por si. Isso aqui não tem como ser diferente, seria um discurso no

vazio. Estamos inseridos numa sociedade e ela se reflete em todas as pessoas. Nós somos esse mundo. Podemos querer mudar a partir de uma prática pessoal, profissional, mas acho que a universidade reflete o mundo lá fora. (Docente 3).

De fato, a universidade reflete o mundo competitivo que a cerca. Na pós-graduação não é diferente, conforme a manifestação sobre a inclusão (credenciamento) e a exclusão (descredenciamento) do quadro docente.

Temos vivenciado na pós-graduação os cortes de professores, o que é dramático, embora seja algo que precisa que seja feito. Com isso, você tem ao redor uma ameaça contínua, quer dizer, se não entra no ritmo da produção, vai ser cortado. Quem se preocupa com isso, corre; quem não liga, fica a parte. Entrou no barco da pós, não tem como ficar a parte. (Docente 7).

Na descrição do trabalho na pós-graduação, os docentes manifestaram-se sobre a intensificação das atividades, o que desorganiza a sua vida profissional e pessoal.

Há um trabalho em série, não há como dizer que não; você tem que ficar o tempo todo produzindo. A cobrança é grande sobre nós. Tudo o que você faz é avaliado pelo seu currículo, então tem que estar sempre produzindo. (Docente 6).

Há um ritmo meio neurótico no desenvolvimento das atividades, porque se pede, indistintamente, uma produção compulsiva para todos de maneira igual, sem respeitar o ritmo próprio de cada pessoa. (Docente 3).

Isso é realmente um problema. Eu, por exemplo, fico cerca de dez horas por dia na universidade. Eu não consigo com menos do que isso dar conta do que tenho a fazer. Eu me envolvi com muita coisa... (Docente 9).

O docente com dedicação é submetido à quantidade de trabalho que parece que não tem fim. Você faz no início do ano uma programação, depois vai acrescentando novas tarefas, isso é um indicador, aparentemente, superficial, mas que acho importante,

de que há uma intensificação do trabalho. Existem muitos docentes entre nós que, embora com dedicação exclusiva, e, por conta da busca de melhorar a remuneração, arrumam outras atividades (bicos) em trabalho externo, em instituições privadas, tem que sair pra ganhar dinheiro, um curso de especialização, uma consultoria ou um trabalho clandestino permanente. Isso dá indicação de um aumento imenso da jornada de trabalho docente. (Docente 8).

A intensificação do trabalho docente é maior no exercício da coordenação de um programa de pós-graduação, conforme o contundente depoimento a seguir:

O dia-a-dia como coordenador é muito desgastante e interfere na condição do ser professor, porque tem que estar o tempo todo correndo atrás da parte burocrática. É um trabalho solitário, a gente faz muito o trabalho de repassar aos professores os critérios de avaliação e não há retorno, de uma forma geral. A gente tem que sair procurando as coisas para dar conta do relatório da Capes. As respostas de que se precisa por parte dos professores nem sempre vem. A gente assume muita atividade em detrimento da atividade como professor ou pesquisador. O produtivismo que a gente tem que ter em todos os papéis (coordenador, pesquisador, professor) que desempenhamos acarreta em prejuízo, sempre algum lado sai perdendo. O dia-a-dia, com alunos procurando auxílio, atendendo professores que buscam respostas às suas necessidades, atendimento à burocracia, processo de seleção de alunos... Na universidade, a gente acaba assumindo tudo; por exemplo, eu chego cedo pra ver se as salas estão abertas. Esse dia-a-dia é muito cansativo. [...] O coordenador tem que ser um super-homem ou super-mulher, porque você tem que orientar na pós-graduação, orientar na graduação, enfim, todas as atividades duplicam. Ainda se quer que haja interação com a comunidade! A gente não dá conta! (Docente 6).

A intensificação e a fragmentação das atividades dificultam a compreensão dos sentidos, conforme se apreende no relato seguinte:

Você tem que interromper as atividades, o que dificulta o sentido das coisas. O sentido é sempre posterior. [...] Fazer a junção das coisas é importante, não pode haver apenas programação de atividade, o professor tem que saber aonde quer chegar. (Docente 3).

O quadro adverso também expressou reação crítica, segundo a premissa de que a educação não se articula com as características atuais do trabalho docente.

Acho que não somos uma fábrica que tem que estar gerando coisa nova o tempo todo. Acho que a produção docente precisa acontecer naturalmente, sem forçar a barra. (Docente 3).

A consciência corresponde ao que docente elabora (assimila, reage, produz) acerca do seu trabalho. Recorrendo a Vázquez (1977): mesmo que a *consciência prática* atue no processo prático, ela pode elevar-se à *práxis* criadora (torna-se, então, consciência *da* prática); no entanto, diante do quadro de intensificação do trabalho, a consciência *da* prática tende a retrair-se. As demandas diárias e incessantes movem o docente a automatizar suas atividades, porque a consciência prática é muito solicitada. Ademais, se a consciência *da* prática produz-se numa realidade em que o ser transcende a sua individualidade, pode-se supor que, cada vez mais condicionado à solidão, o docente pouco consegue exercitá-la. Como bem explicita Azzi (2000, p. 48):

[É] muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar este conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. (AZZI, 2000, p. 48).

O docente, pressionado pelo fazer compulsivo, vivencia uma situação peculiar, incomum a outros trabalhadores: a vida profissional produz uma amálgama com a vida familiar e privada, de forma que ele não consegue identificar o começo e o término de uma a outra. Com isso, a noção do tempo dedicado ao trabalho vai se perdendo. Não por acaso, a pesquisa mostra que a sensação do tempo vivido mudou para o docente:

A dimensão do tempo mudou desde quando comecei na universidade; há tempos atrás, era outra coisa, parece-me. Tínhamos que dar aula simplesmente, não tinha exigência de produção científica. Quando voltei do doutorado nunca mais tive tempo, eu não paro! (Docente 6).

Nesse processo, trata-se de manobrar as situações, *gerenciar* o tempo do trabalho e o da vida pessoal, como afirma o entrevistado.

Hoje eu me sinto de certa forma como um gerente; eu gerencio várias atividades, eu preciso de uma equipe para ir distribuindo atividades, porque eu mesmo não tenho tempo. O meu tempo é muito envolvido no trabalho, de forma que as oito horas não seriam suficientes. Passo, por exemplo, toda manhã envolvido com os e-mails (são projetos, são pareceres de publicações, são relatórios...). (Docente 5).

No depoimento seguinte, um ponto interessante é lembrado: o uso das tecnologias que contribuem para *alargar* o tempo de trabalho, aproveitando-o ao máximo, estendendo-o para fora da universidade.

Parece que o computador ajudou muito a *diminuir* o tempo de trabalho. Ele surgiu pra economizar o seu tempo de trabalho, mas o que a gente vê é que a tecnologia (sobretudo o computador) vem como um controle sobre o seu trabalho; ele ajuda a intensificar a exploração do trabalho imensamente, porque aí você vai trabalhar quase sempre. É inevitável levar o trabalho para casa. Aliás, o docente se diferencia de outros profissionais, é sua característica a continuidade da jornada de trabalho, e isso se dá de forma quase espontânea, natural. [...] Nos momentos de lazer, de folga, de feriado, férias, final de semana, o docente leva o computador, ("o controlador"), um instrumento que controla sua vida privada. Isso atinge em cheio o docente porque a sua jornada de trabalho incorporou o tempo de fora da instituição, sem o qual não consegue cumprir seus compromissos. (Docente 7).

A *falta* de tempo parece ser vivenciada de forma mais aguda pelas mulheres, que mencionaram o drama da ausência no meio familiar ou da não priorização da vida pessoal:

A vida profissional se mistura com a vida particular, sim. Às vezes, me pego levantando às quatro horas da manhã, para enviar e-mails, fazer anotações das questões do trabalho... . Levanto pra fazer isso porque penso: 'é menos uma coisa pra fazer amanhã lá na universidade'. Eu não gosto disso, mas não vejo como ser diferente pra dar conta de tudo. (Docente 6).

Eu preciso forçar a barra pra ter o meu tempo, pra ter as minhas coisas pessoais. Fico louca tentando dar conta de mim; minha agenda não sai perto de mim; tenho que ter tudo cronometrado pra dar certo. (Docente 8).

O depoimento seguinte expressa outro dilema: o professor vê-se enquadrado numa realidade profissional tomada pela imprevisibilidade, mas que, paradoxalmente, não admite concorrer com o imprevisto. Para conseguir cumprir o roteiro programado, nada pode fugir ao controle. A vida enrijece, fecha-se ao improvável - o que faz lembrar o *cotidiano cristalizado* (HELLER, 1970).

Se acontecer alguma coisa na vida pessoal que destoa um pouco do cronômetro diário que tenho, aí já prejudica muito, aí deixo de fazer o que tenho que fazer. Tem que levar uma rotina muito rígida pra conseguir levar as atividades docentes e o que está além delas. O universo tem que conspirar a favor. (Docente 8).

O que explica essa operação sobre o tempo do trabalho? Leher (2000) lembra que Marx já demonstrara que toda transformação social implica numa mudança na instituição do tempo. No capitalismo, afirma, o tempo torna-se dotado de qualidades, como a mensurável. Fonseca (2002, p. 13), pondo a questão na atualidade, pondera que o modo de trabalhar está em convulsão, em razão "[...] da globalização e a internacionalização do capital, associadas ao incremento da ideologia neoliberal, meritocrática e individualista [...]", imprimindo certa lógica que provoca uma verdadeira "desordem no trabalho" - conforme expressa.

No bojo das mudanças produzidas pelo contexto da reestruturação produtiva⁴, a ocupação do tempo do trabalho possui uma

⁴ Reestruturação produtiva refere-se ao período caracterizado por Harvey (1989) pelo crescimento do setor de serviços, compressão do espaço e do tempo, aumento do desemprego, diminuição do trabalho organizado e do poder sindical, queda no rendimento e precarização do trabalho. Tais características relacionam-se às mudanças no mundo produtivo ocorridas em meados de 1970 nos países desenvolvidos, projetando-se internacionalmente, de modo a repercutir no Brasil desde os anos de 1990.

dimensão ainda mais crucial. Antes sob a égide da produção linear e estável, agora a palavra de ordem é a flexibilização, que sugere a capacidade de desempenhar simultaneamente várias atividades no menor tempo. Presente está a compressão do tempo (acelerado, intensificado, encurtado) e do espaço (o trabalho penetrando em todos os campos da vida). Trata-se, ao cabo, de ser capaz de gerenciar a desordem que se desdobra dessa situação, como expressam os docentes.

A questão do tempo existencial, pois, remete a uma condição insólita: tornar a vida uma só, inteira, integrada, sem fragmentações entre o pessoal e o profissional significa, na mesma medida, a intensificação do trabalho, que, estendido ao domicílio pessoal/familiar, acaba legitimando ou naturalizando ainda mais o surto produtivista.

Apontamentos conclusivos

A discussão que se apresenta tem relação causal com as reformas em curso desde os anos 1990 no Brasil, decorrentes do ajuste ao processo de reestruturação mundial do capital. Esta condição vem seguida pelo que Shiroma *et al.* (2003) designam de *onda gerencialista*, uma ideologia difundida no campo educacional que prioriza os resultados econômicos e a prestação de contas, bem como desenvolve uma cultura de submissão, coesão (mas não de solidariedade), resolução de problemas, ação (mas não reflexão), e, finalmente, cumprimento de metas e planos.

Há de pontuar que a competição é outro aspecto estimulado pelas políticas educacionais (editais de financiamento de projeto e concessão de bolsas, por exemplo), acarretando antinomias, como: vencedor e perdedor; inclusão e exclusão; melhor e pior; poder e submissão; capaz e incapaz; hábil e inábil. Importante destacar, nesse âmbito, a lógica subjacente à avaliação dos programas de pós-graduação, em que a quantificação apresenta-se como referência, contribuindo decisivamente para a formatação do trabalho docente segundo o que se apresentou nos depoimentos. De acordo com Mészáros (2007), posta a mensuração como fetiche, supõe-se que, uma vez que as quantidades exigidas sejam asseguradas, não haveria problemas significativos. No entanto, afirma, contrapondo ao *quanto*, a qualidade é inseparável da *especificidade*, referenciando-se ao *o que*, ao *por que*, ao *como*.

O trabalho docente, como se observou, é caracterizado por encontros e trocas, o que, em si, é promissor de ricas vivências coletivas. Ocorre que, em face da realidade, essas qualidades são subsumidas pela cobrança de resultados objetivos e rápidos, o que acaba cerceando a convivência espontânea e potencializadora de reflexão. Vivenciando essa cotidianidade múltipla e díspar, o trabalho docente se consubstancia e se renova, gerando sentidos, escolhas, reações, adaptações. Conclusivamente, infere-se que é partindo desse cotidiano nebuloso que se engendram possibilidades de questionamento, confronto e superação, de modo que a *práxis* possa vir a ser uma expressão totalizadora do trabalho do docente.

Referências

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35- 60.
- FONSECA, T. M. G. Modos de trabalhar, modos de subjetivar em tempos de reestruturação produtiva. In: _____. *Modos de trabalhar, modos de subjetivar*. Tempos de reestruturação produtiva: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 13-27.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos *novos* movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (Mimeografado).
- LOPES, M. C. R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, nº 1, 2006. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MÉSZÁROS. I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIROMA, E. O. *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427-446, jul./ dez. 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 03/01/2011

Aprovado em: 31/05/2011

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PATHS ON TEACHER FORMATION IN HIGHER EDUCATION

Rejane Cavalheiro¹

RESUMO: A pesquisa na qual o presente artigo se fundamenta volta-se para o estudo das Trajetórias de Formação dos Professores no ensino superior. O mesmo foi realizado com professores dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Seu objetivo foi investigar a trajetória de formação que estes sujeitos vêm construindo para serem formadores de novos professores no ensino superior. A metodologia empregada foi quanti-qualitativa de cunho narrativo envolvendo dois momentos da investigação: o primeiro relativo a um questionário e o segundo, a uma entrevista individual. Os docentes participantes, a partir de suas trajetórias formativas, indicaram a necessidade do saber lidar com as incertezas inerentes a todo o processo, alicerçados em um lastro teórico-prático que lhes subsidia minimamente a serem formadores no exercício de ensinar novos formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias de formação, docência Superior, concepções de formação.

ABSTRACT: The research on which this article is based turns to the study of the paths of teacher training in higher education. The same was done with teachers of pedagogy courses in the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul. Its purpose was to investigate the path of the training these participants are building to be trainers of new teachers in higher education. The methodology used was the imprint narrative involving two moments of research: the first - a questionnaire and the second - an individual interview. The participating teachers from their formative paths, indicated the necessity of coping with the inherent uncertainties in the whole process, grounded in theoretical-practical ballast which supports minimally them in order to be trainers in teaching new trainers.

KEYWORDS: Paths on training, teaching, training concepts.

1. Apresentação

O artigo apresenta um recorte da pesquisa, em nível de Mestrado, realizada pela autora, intitulada originalmente como

¹ Doutoranda em Educação/Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação/UFSM. E-mail: rejanecava@yahoo.com.br

“Trajetórias de Formação no Ensino Superior: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria,” no Rio Grande do Sul. Tal estudo empregou, para a coleta de dados, um questionário para sessenta e quatro professores, na 1ª fase e, uma entrevista individual com sete professores, na 2ª fase. Três critérios selecionaram os participantes da segunda fase: 1º) atuação mínima de oito anos como docente do curso; 2º) experiência de ensino com base nas duas matrizes curriculares (1984 e 2004) em vigência concomitante; 3º) compor equitativamente um dos seguintes setores: Departamento de Metodologia de Ensino (MEN); Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), Departamento de Administração Escolar (ADE) e Departamento de Educação Especial (EDE). Na ocasião da entrevista, três questões nortearam o tema que seria abordado. Considerando as próprias trajetórias, os docentes precisariam situarem-se para refletir sobre: 1º) qual o perfil formativo do professor que atuava em um curso de Pedagogia; 2º) qual a concepção de formação; 3º) qual a compreensão do papel de um formador em um curso que forma professores. Ao longo do texto, que apresenta uma análise de conteúdo dos referidos questionários e entrevistas, os docentes participantes serão referidos como elementos da natureza, nomes atribuídos no momento da realização de cada entrevista: *Luz, Terra, Água, Sol, Vento, Ar e Rocha*.

Os principais conceitos que orientaram a discussão dos resultados passaram por três pontos de abrangência. O primeiro se referiu às tentativas de busca de uma identidade de curso para definir mais claramente os propósitos desta formação. O segundo se propôs a investigar qual a concepção de formação que estes docentes têm desenvolvido. O terceiro, buscou trazer à tona, o que pensavam ser imprescindível estar incluído em suas trajetórias, para que formassem pedagogos.

Foram estas as três dimensões conceituais que dialogaram com a realidade expressa nas narrativas dos entrevistados que teceram em uma mesma trama as vozes dos professores, dos autores e da própria autora.

2. O diálogo entre os diversos participantes: construindo pontes de significado sobre a trajetória formativa dos Professores

Do entrelaçamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa emergiram o que chamamos de *Blocos Temáticos* e *Eixos Norteadores* que, juntos, compuseram a ambiência na qual se situou toda a análise

que discutiu os resultados. Tal entrelaçamento dos resultados dos questionários e das narrativas das entrevistas, [inter] complementou a análise de conteúdo que foi usada no *stricto sensu*. Nos seus aspectos qualitativos foram descritos como apresentamos a seguir:

2.1 Identificação pessoal - escolhas profissionais e cotidianos familiares de formação.

O Centro de Educação – CE, em 2006, era um espaço de formação predominantemente constituído por docentes que tinham entre 26 e 55 anos de idade. Os dois extremos situam o período de formação referente à escolaridade inicial e acadêmica desses docentes em momentos político-educacionais vividos entre as décadas de 1965 e 1988. Sobre os valores traduzidos a partir dos modelos educativos vivenciados no período em que se dão as trajetórias de formação desses professores, desde a sua própria escolarização, e a repercussão destas nas suas docências, Mizukami (1996, p.63) diz:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.[...] Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente. São o produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola - comunidade em que atua .

É importante salientar que o entorno que circula a escola nesse período de tempo vivido foi marcado por profundas crises ideológicas que geraram grandes mudanças de natureza política, social, econômica e consequentes alterações culturais expressas através da arte, da música e do comportamento que privilegiou, com grande ênfase, o novo como o antídoto necessário para contestar o instituído. Esse fenômeno

sociológico, a passos lentos, provocou mudanças educativas no modo de ver e ouvir a voz dos mais jovens que descobriram a força política e social que representavam e uniram-se para comunicar como percebiam o mundo e qual relação estavam tentando desenvolver com ele, ainda que o reflexo de tudo isso fosse demorar uma ou duas décadas a mais para ter alguma visibilidade e conseqüente reflexo de mudança.

Outro dado da pesquisa que apresentou um expressivo índice e que merece destaque nesta categoria é o que aponta 62,5% de professores em idade, que caracteriza o que Isaia (2000), a partir do previsto por Levinson (2002), chama de era da *adulthood inicial e média*. Este período que para o autor está entre os 17 anos e 45 anos, tem a partir da faixa que o mesmo autor considera o *cume do ciclo vital* (entre 20 e 30 anos) um período marcado pelo modo de ser como diz Isaia (2000, p. 25), “[...] um misto de grandes satisfações e grandes tensões”. As primeiras, relativas ao amor, à sexualidade, à progressão profissional, à vida familiar e à realização de muitos objetivos buscados.

Há uma predominância de 100% entre os professores que iniciam suas atividades profissionais docentes no final da faixa que o autor descreve como *cume do ciclo vital*, continuando na segunda, que o autor propõe como *adulthood média* e que está compreendida entre 40 anos e 65 anos, assim descrita por Isaia (2000, p. 25):

Caracteriza-se fundamentalmente pelo papel de geração dominante, ou seja, o adulto médio não é só responsável por sua vida e por seu mundo, como também engaja-se na orientação de uma geração de jovens adultos que logo estarão buscando o lugar que ele ocupa em termos de comando e liderança. Nesse sentido, é estabelecida uma luta de gerações, isto é, entre os que no momento são os donos do mundo (adultos médios) e os que querem atingir este domínio (adultos jovens).

A este cômputo, ainda poderíamos acrescentar a variável que considera os filhos como os adultos jovens e, ligado a estes, o exercício dos professores que também são pais, de poderem experimentar a função de modelos na observação de valores, hábitos e atitudes sob outro prisma, que não era o profissional. Esta vivência coloca o professor como um profissional que tem a possibilidade de articular relações de afetividade e, como pais, a possibilidade de articular relações de saberes profissionais.

No viés de análise especificada, assinalamos outra questão importante que é a predominância de 70,8% de professores do sexo feminino, enquanto apenas 29,2% são do sexo masculino no CE. Na grande maioria dos espaços de formação de professores, seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina marcante. Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como o espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina.

Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino superior que formam futuros professores, e não mais, somente sobre os que atuam de forma direta na escola básica. No ensino superior, especificamente neste ambiente de formação de futuros Pedagogos, a prevalência feminina sobre a masculina foi comprovada e os fatores que contribuíram nas escolhas profissionais destes professores foram revelados nas entrevistas, nos quais elementos ligados ao universo feminino de organização do cotidiano infantil ficaram visíveis. Nos excertos das narrativas observamos a influência da família nas escolhas profissionais daqueles que hoje ainda atuam como professores neste curso:

Luz: [...] Meu pai e minha mãe eram professores e o meu universo de infância foi os livros. Não me lembro de mim fazendo outra coisa que não fosse desenhar, ensinar minhas bonecas enfim experimentar a imitação daquilo que eu via eles fazerem:mexer com livros e materiais de escrita que representavam o máximo para mim [...].

Água: [...] A minha mãe sempre conversou muito, no sentido de que a melhor coisa para uma mulher era ser professora (risos) e eu sinto que de alguma forma isso também foi influenciador. Eu me lembro porque ela sempre dizia assim: "- Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões [...].

Sol: [...] a minha mãe, quando eu nasci, era professora primária, e com o meu nascimento ela abandonou a carreira. Porque, naquela época, tinham preferência

as mulheres que cuidavam os filhos [...] eu nasci em 1943. [...] Mulheres naquela época, [...] os maridos preferiam que ficassem em casa [...]. Ela sempre me passou aquele amor que teve pela profissão e lamentava ter deixado e eu acho que eu me criei assim, achando que era bom ser professora [...] porque a minha mãe tinha gostado tanto [...].

2.2 Posição profissional na UFSM - tramas que tecem o caminho da profissão.

Em relação à questão tempo que envolvia o tempo de serviço, o de regime de trabalho, o da progressão funcional e o da carga horária efetivamente lecionada na semana, sabe-se que este influenciou e também foi influenciado pelo número de disciplinas que os professores lecionavam, pela titulação de maior nível obtida entre outros fatores relacionados.

A análise que auxiliou o traçado de um perfil institucional que definia como aquele conjunto se constituía, evidenciou um percentual de 58,3% de Professores Adjuntos, 25 % de professores Assistentes, 4,2% de Professores Auxiliares de Ensino e um representativo percentual de 12,5% de respostas em branco, ou seja, que não se encaixavam em nenhuma destas definições ou não souberam/não quiseram/ não sentiram-se à vontade para responder.

É interessante caracterizar os critérios de progressão no Plano de Carreira do Professor do Ensino Superior. Um professor que ingressa no ensino superior somente com o título de graduação ou especialização tem, na escala de promoção, o lugar de Professor Auxiliar. Este se apresenta como o nível de titulação mais baixo dentre todos. O professor que obtém o título de Mestre ocupa o lugar de Professor Assistente. O professor com título de Doutor integra o quadro de Professor Adjunto e passa por 04 quadros específicos de promoção dentro desta mesma categoria. A cada 02 anos, o professor pode ser promovido ao título de Adjunto 01, 02, 03 ou 04 sempre obedecendo ao critério do lugar acima imediato, ou seja, esta promoção não oferece a possibilidade do pulo entre a seqüência e segue critérios aditivos expressos no documento normativo já referido anteriormente. Para Professor Titular, os Professores Doutores passam por um concurso público para obtenção da promoção, o qual não tem tempo predeterminado de intervalo para acontecer.

Sobre isso, Terra comenta:

[...] Eu prestei concurso para Professor Auxiliar. E titular?

- Parece-me que, hoje, ainda é por uma defesa de livre docência ou, principalmente, aqui na nossa Universidade tem acontecido [...], são vagas que vêm especificamente. E é aberto concurso para Professor Titular. Tem que ser Doutor! Pelo menos tu tens que ser Adjunto 4. Porque tem gente hoje que é Adjunto 4, mas não tem o Doutorado. Geralmente a cada 2 anos, dentro do plano de carreira tu tens assim: Auxiliar 1, 2, 3 e 4. Tu podes ficar até 8 anos ali dentro como Auxiliar até passar para Assistente. Fazendo o Mestrado, passa para Assistente 1,2,3 e 4. Se tu não fizeres o Doutorado, tu vais ficar a vida inteira como Assistente 4. Só que as coisas foram mudando. Antes podia. Hoje, tu não podes mais. Hoje é exigida a qualificação profissional em termos de Pós-Graduação. Agora está surgindo o Professor Associado vai ser entre o

Titular [...], não sei bem como é que vai funcionar [...]².

Nos questionários respondidos, houve uma significativa indicação de 12,5% de docentes que optaram por revelarem não se encaixar em nenhum patamar de progressão. Provavelmente, sejam os mesmos que compõem o percentual de idênticos 12,5% com titulação máxima de especialistas. Estes, também provavelmente, se ocupam de quase todas as atividades docentes desempenhadas por aqueles professores que têm titulações bem superiores.

Ao tecer a identidade profissional/pessoal, numa tentativa de estabelecer o perfil institucional que nos desse a visibilidade de quem eram os docentes deste corpo e espaço de formação, encontramos o que Nóvoa (2000, p.139), descreve como:

² Esta nota de rodapé não faz parte do apresentado na pesquisa a qual insere-se o recorte que apresenta o artigo. Presta-se como um dispositivo de atualização dos dados ao leitor do mesmo. Na ocasião de término da pesquisa (outubro de 2006), a modalidade de Professor Associado estava sendo implementada. O acesso à classe de Professor Associado está regulamentado pela Resolução nº 014/2006 da UFSM concluída e publicada após o término da presente. Fonte: http://sucuri.cpd.ufsm.br/_pdf/docs/PDI_2006-2010.pdf

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.

Nestas ambigüidades consideremos também contidas, as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003) que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos *compartilhados* dos quais nos fala Bolzan (2002). Estes, independente de suas titulações, são partes importantes e constituintes do o cenário de atuação que forma futuros professores.

Talvez para dar conta da necessidade deste compartilhar de saberes, entre outras questões semelhantes, tenham sido acrescidos às matrizes curriculares os espaços conhecidos como Práticas Educativas, as chamadas PEDs.

Todos os sujeitos participantes que apontaram a inclusão das PEDs na matriz curricular o fizeram com o entendimento de que estas representavam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de, prioritariamente, constituírem-se numa tentativa conjunta de provocação, na opinião dos entrevistados, da tão necessária, interdisciplinaridade.

Vento: [...] essa idéia da PED é uma grande ideia, mas [...] o fato de ser uma grande ideia não garante nada. [...] grande parte das dificuldades que estão surgindo [...] tem que haver não com os alunos, mas com a gente [...] professores! Já teve uma PED, por exemplo, que se chegou ao final do semestre, sem ter conseguido organizar um plano de trabalho, entre seis professores, por total incompetência nossa, por não conseguir enxergar um tema comum, de uma maneira de trabalhar conjunta a partir da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Pesquisa, das Políticas e assim por diante. [...] Mas a ideia da PED, acho que foi uma grande ideia. É um

exercício... na verdade uma tentativa de exercício inter ou transdisciplinar entre nós, professores [...].

2.3 Atuação nos cursos de Pedagogia - encruzilhadas da formação

O Bloco Temático 03 apresenta os dados que revelaram aspectos, entre outros, sobre a incidência de atuação dos professores nas duas formações da Pedagogia.

O Curso de Pedagogia desenvolvia, desde 1984, a formação de futuros professores sob uma grade curricular que previa duas titulações: a pedagogia que formava professores para atuarem na pré-escola e a pedagogia que preparava professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. Com o passar do tempo, foi ficando cada vez mais notório que esta divisão não dava conta do seu objetivo pela simples separação e se constituía em um agravante limitador para o mercado de trabalho dos futuros formados, entre outras razões, como a necessidade de introduzir as novas orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Após criterioso e demorado estudo sobre a grade curricular em atividade, em 2004, foi aprovada uma nova matriz que, gradativamente deveria substituir a grade curricular em funcionamento. A reformulação institucionalizava desde a inserção das já referidas práticas educativas (PEDs) entre outros aspectos da formação que, na nova modalidade, unificava a formação que titulava o formado como Licenciado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dois cursos passariam a ser um só com as duas formações.

Saber como os docentes do curso, participantes da pesquisa, e atuantes nas duas matrizes planejavam suas abordagens, correspondia satisfazer a uma das questões de pesquisa. Procurou-se detectar nas narrativas dos sujeitos, indicadores que sinalizassem se estes faziam alguma distinção em seus planejamentos, considerando que os objetivos formadores de cada curso eram específicos e diferentes entre si: um formava para atuar em ambientes distintos de educação infantil ou séries iniciais enquanto o novo, se propunha formar um professor capaz de atuar nas duas modalidades de ensino, sabidamente diferenciados.

No percentual que apresentou o total dos professores, 9,7% não viam diferença entre as duas formações, considerando as disciplinas através das quais trabalhavam; enquanto um índice de 3,2% de formadores revelou ter mais afinidade teórica com a educação infantil; e outros,

igualmente, 3,2% revelaram que essa afinidade se dava com a prática no mesmo curso.

Paralelo a esta constatação, um percentual de quase 20% (19,4%) dos sujeitos participantes, na primeira fase da pesquisa, optou por não assinalar nenhuma das alternativas do questionário, que configura o que interpretou-se como sendo este o percentual de professores, que na ocasião, desenvolvia relações de ensino e de aprendizagem na formação de professores para um nível que os próprios não reconheciam, em si mesmo, afinidade, nem sob o ponto de vista teórico nem sob o ponto de vista prático, embora atuassem em um ou até mesmo nos dois cursos, pois há um índice de 26% deduzidos dos 58,3% de um somatório de 32,3% apresentados, que revelaram ter o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações.

Um pouco diluídos nestes percentuais de 26% e 19,4% estão os 8,3% dos professores que não atuavam diretamente com os acadêmicos nos cursos. No entanto, possivelmente participavam das propostas de reformulação sob vários aspectos nos currículos de ambos.

Podemos dizer então que, somente 1,7% do percentual destes professores, que revelaram não atuar diretamente com os futuros pedagogos, encontravam-se “diluídos” no índice dos 19,4% que indicaram não terem afinidade nem no campo teórico nem no campo da prática. A partir do que estes dados nos evidenciaram para interpretar, perguntamos: Os professores que sinalizaram tais afirmativas lançaram mão de quais recursos para darem conta do compromisso da formação que lhes era atribuída, como função, para que fossem desenvolvidas através de múltiplas interações pedagógicas dentro dos tempos que o curso lhes reservava?

A evidência a qual nos referimos no levantamento dos dados acima apresentados, pode de antemão responder, parcialmente, esta questão quando indicou um percentual de 56,5% de professores que atuavam sempre com as mesmas disciplinas, enquanto que outros 34,8% variavam suas atuações em diferentes disciplinas. Os professores que permaneceram com as mesmas disciplinas, disponibilizaram do recurso de reorganizarem suas ações pedagógicas, naquilo que acharam conveniente. É claro que isso não assegurava nem garantia que a nova organização fosse a mais adequada e até mesmo a mais abrangente que a anterior, mesmo porque, garantia e segurança são dois termos que em

educação, já na época, não tinham o significado etimológico que lhes é atribuído no dicionário. No entanto, a oportunidade destas reorganizações existiu e pode representar uma forma de articulação para o aprofundamento teórico e prático que, certamente, qualificaram as trajetórias de autoformação destes docentes formadores até os dias de hoje.

Dos entrevistados que revelaram que não tiveram uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores, num curso que forma futuros professores, tendo que dar conta disso, postularam que, de alguma maneira, isso era revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, atentos às escutas nesses espaços e fora deles, para que a essas se mantivessem sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção, é que poderia pôr em risco a possível abrangência mais significativa e isso sim, ser capaz de comprometer o trabalho de formação que precisava ser continuado. Os sujeitos revelaram, em suas narrativas, que as influências que sofreram ficavam para eles visíveis como visíveis ficaram também para nós ao encontrá-las nas narrativas, como apresentamos a seguir:

Água: [...] a primeira semente da professora pesquisadora é, ter [...] um lastro de leitura para poder olhar com outros olhos a realidade. É um outro fazer. [...] Eu entrei no magistério com uma idéia de sala de aula, de construção de disciplina, de normas, de regras [...]. De um curso que exigia uma sala de aula com alunos quietos, alunos que copiavam [...]. Era essa a sala de aula dinâmica, ideal [...]. [...] só a profª fala [...] e é nesse sentido que eu disse que foram os meus alunos que me ajudaram a construir o outro lado.

[...] lá pelo mês de outubro [...]. [...] leio um bilhete que uma aluna dizia que gostava de mim, que eu era bonita, todas aquelas coisas que as crianças mandam nos bilhetes pra gente. Mas que ela deixava de gostar de mim, [...] quando eu olhava com cara feia pro cicrano, eu gritava com o beltrano, [...] Então, ela estava colocando um ponto de interrogação na minha forma de como eu me relacionava com eles. A disciplina, as normas [...]. [...] - E isto me fez parar e pensar profundamente na forma como eu organizei a sala de aula especialmente nas questões da disciplina, na construção do conhecimento. [...] ela me desarticulou,

ela me fez pensar. Quais sentimentos passavam, enfim, pelas crianças [...].

[...] eu sempre fui uma aluna que sofri todo um processo disciplinar dentro da escola [...] no pré-escolar eram classes, um atrás do outro e uma disciplina muito rígida ...

Eu tinha 6 anos! [...] Mas eu lembro que depois do recreio me deu vontade de ir ao banheiro [...]. [...] Eu lembro de duas vezes que eu fui pedir e ela(a professora) me mandou sentar. [...] eu não agüentei mais. [...] eu fui pra casa, [...] em prantos [...] o sapato...uma galocha [...] toda molhada [...]. Então, eu sofri com a disciplina e no entanto, eu não fui capaz de quando professora me desfazer dessas amarras que a escola me ensinou [...].

Eu precisei de uma aluna que me chacoalhasse, pra pensar. [...] Ela desarticulou tudo que até então estava na minha cabeça tão bem amarrado [...].

A teoria, independente da matriz que a insere, não desconstrói o que parece ter sido perdido no tempo. É através de ações reflexivas que o professor tenta mudar o que consegue identificar e isso sim pode fazer a diferença no processo formativo de quem forma e daquele que está sendo formado.

Ar: [...] Então este ser professor, para mim, está se constituindo ainda [...]. E hoje, mais madura em relação a isso, com dezessete anos de trabalho [...] a gente tem um pouco mais de certeza, um pouco mais. Não é total! Um pouco mais de certeza das coisas que faz, e que argumenta [...].

Os dados ainda inserem um expressivo índice de 58,3% de professores com formação inicial em cursos como a Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, História, Geografia, Letras, Filosofia e Artes Visuais. Sendo estas as formações iniciais do percentual docente apresentado, que hoje ainda atua como professores no curso de Pedagogia do CE da UFSM, procuramos saber como estes se percebiam formando professores que atuariam em classes de Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF).

Um leque tão diversificado de escolhas formativas iniciais, no mesmo tempo que apresentava ênfases diferenciadas pela própria formação, unia-se na busca de ações que, obviamente, nem sempre foram conjuntas, no entanto, articulavam-se como formadoras de pedagogos com diferenciais reflexivos. Estes diferenciais, possivelmente, recaíram sob os aprofundamentos teóricos, originados nas ênfases de cada uma destas formações, entrelaçadas às orientações dos demais formadores pedagogos. A diversidade das formações, ao contrário de serem prejudiciais, enriqueciam o interior dos currículos, oxigenando atitudes do cotidiano pedagógico, nesse espaço de ensino, considerando outros processos equitativamente tão relevantes como o de qualquer outra natureza didática. No entanto, esta era uma percepção dos sujeitos.

A diversidade nas ênfases de formação dos professores poderia estar contribuindo também para uma pulverização de aspectos com ênfases, durante o tempo de curso, não consideradas imprescindíveis na formação daqueles que, especificamente, deveriam estar sendo preparados para atuarem na educação infantil, nos anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas, em nível de Ensino Médio, nos cursos Normais e de Magistério.

Considerando que, paralelo à constatação anteriormente apresentada, 41,7% dos docentes eram Pedagogos atuantes nos cursos de Pedagogia da UFSM. Procuramos saber se este dado representava algum diferencial no cotidiano de um curso de formação de Pedagogos. Se este percentual poderia conter aspectos considerados como imprescindíveis, independente destes formadores terem ou não alguma trajetória construída diretamente com os sujeitos para os quais formavam os futuros professores. No caso deste aspecto não representar um ponto relevante, quais seriam os aspectos que representariam?

Ao tecermos a análise, a partir dos dados nesta questão, foi possível perceber que a formação de pedagogos não exigia que o corpo docente fosse composto em 100% por outros pedagogos ou ainda, que estivesse pontuado na formação de um Professor Pedagogo, referências orientadas exclusivamente por pedagogos. Estes profissionais, que integravam o percentual de 25%, revelaram que precisaram contar com os saberes da experiência obtidos como docentes já atuando no ensino superior. Deste lugar, se empenharam para significar suas lacunas de saberes que, a não interação direta nos níveis de ensino para os quais estavam formando, não os tinha subsidiado para serem referências que

precisavam se esforçar para serem. A partir destas buscas de saberes compartilhados, e não dependentes somente das interações com formadores pedagogos, aqueles futuros professores poderiam construir os saberes necessários para projetarem suas futuras ações profissionais pedagógicas. Sobre o ensinar e o aprender a ser professor, Bolzan (2002) diz:

[...] à medida que observamos como os professores aprendem podemos compreender por que ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática (p.20).

2.4 Experiência na Educação Básica - visão circular do tempo e as provisórias certezas da formação

O Bloco Temático 4 apresenta os dados que a análise revelou como experiência docente anterior à entrada no ensino superior.

Os saberes advindos da experiência anterior, que eram saberes docentes, não estavam separados daqueles do cotidiano. A forma como nos constituímos pessoas e professores resulta dos diversos tipos de interação que, de alguma forma, utilizamos para nos comunicar na contínua construção transformadora pessoal e profissional.

O perfil de formação que passou a ser desenvolvido no curso de Pedagogia do CE da UFSM estava sustentado prioritariamente nas trajetórias de pesquisa desses pesquisadores-professores.

Por conseguinte, é possível considerarmos que, sendo a grande maioria dos professores que atuavam nos cursos de pedagogia, pesquisadores, também podemos relacionar a um pesquisador-professor o perfil de formação daquele que constitui outros pesquisadores-professores. Quando a própria docência poderia ser tomada sob a concepção de ser uma ação de pesquisa em potencial, formando professores-pesquisadores e, não o contrário. Portanto, é possível considerarmos que os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não tinham a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis para os quais, profissionalmente, se formavam. Neste entendimento, orientavam a formação do lugar de onde podiam ver: eram pesquisadores

que ensinavam futuros professores a também tornarem-se pesquisadores.

O professor em si é um sujeito pesquisador. No entanto, primeiramente, precisa ser um professor. Um professor pesquisador dos elementos imbricados em sua docência. A pesquisa precisa estar entranhada neste vir a ser, distanciando-se do estranhamento deste nunca ter sido. Existe uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação foram fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Ressaltamos o significado para a análise da importância da formação continuada nestas trajetórias e a abertura ao novo que os constituiu como sujeitos em processo de transformação pessoal e profissional, essa sim precisava ser permanente.

Para os possíveis efeitos que essas lacunas poderiam provocar, mesmo que o preenchimento destas não fossem pré-requisitos para atuarem em cursos de formação, a universidade emprega alternativas de transformação.

A integração da universidade com escolas, através de estágios, projetos de extensão e assessoramento docente, grupos de estudos, entre outras formas de difundir e se apropriar de conhecimentos, cria as situações de caráter reflexivo sobre o fazer pedagógico, num trabalho de investimento conjunto, que se empenha para transformar os saberes da experiência docente, nos níveis que se dedicam a estudar, mas não têm experiência, em aportes teóricos, na complexa dinâmica que envolveu o ensinar aprendendo e o aprender ensinando.

Luz: [...] eu sou Professora do Ensino Superior, mas eu nunca deixei de estar presente na escola, então quer dizer que eu tenho essa realidade de escola muito presente na minha atuação através de estágios, de projetos e estágios acadêmicos. [...] eu entrei muito cedo na Universidade, isso para mim era uma questão de princípio. Eu não poderia jamais me tornar uma professora do Ensino Superior e não ter mais essa vivência. Que tipo de profissional eu seria? Isso pra mim sempre foi presente. [...] Eu queria e sempre me senti muito à vontade neste espaço, mas nunca quis

me separar da escola de educação básica. Então esta realidade, este discurso eu trago para a minha teoria. Quando eu vou falar das dificuldades de aprendizagem, eu trago o relato de experiências que eu vivencio na escola [...].

Considerando o que nos diz Isaia (2003) sobre docência superior, ressaltamos o significado que assume neste contexto, a formação continuada e a abertura ao novo que constituiu estes docentes como sujeitos, em processo de transformação pessoal e profissional, capazes de aproveitarem as oportunidades de interação para aprofundamentos teórico- reflexivos. Ao discutirem situações que eram presentes no cotidiano dos alunos, nos espaços escolares, beneficiavam-se, aproveitando as situações de ensino e de aprendizagem, pelo compartilhar os saberes.

Ar: [...] E essa compreensão que tem que partir do Professor, tu não vais sair um especialista em Políticas, em Metodologia, em Fundamentos... Tu tens é que saber onde buscar! [...].

A superação de possíveis falhas e avanços teórico-práticos, dos quais tivemos visibilidade, bem como a forma que pensava o conjunto daqueles professores formadores sobre as próprias formações, são questões objetos de análise que entrelaçam aspectos quantitativos com aspectos qualitativos compondo assim a apresentação dos Blocos Temáticos 5 e 6 que expressam Eixos norteadores bem distintos e ao mesmo tempo interconexos.

2.5 Apreciação da formação – os professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares

Procuramos interpretar se, na opinião dos docentes, os cursos estavam voltados para a formação dos futuros professores e, como se constituíam os níveis de satisfação destes professores como docentes dos cursos de Pedagogia.

As respostas foram divididas em dois *subeixos* temáticos que indicavam pontos que, nas suas opiniões, deveriam ser os de maior ênfase na formação dos alunos, bem como os requisitos que consideravam imprescindíveis para que o professor atuasse na Pedagogia.

Um significativo percentual de 62,5% considerou que os Cursos ofereciam, *em parte*, subsídios para uma formação docente. Sobre isso, Rocha diz o seguinte:

[...] Acho que a gente vai continuar a reformular eternamente as matrizes curriculares de cursos, seja de graduação ou de mestrado. [...] A pressão dos "ismos"³ pedagógicos nos faz perder muito tempo com os meios e pouco tempo com os fins da educação. Disso resulta na reconhecida tendência de fazer reunião para marcar reunião. Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater "o óbvio do óbvio", o professor muitas vezes [...] vai se esvaziando de sentido. Noto isso perfeitamente quando, ao terminar uma reunião exaustiva de 4 horas, as pessoas, além de já terem marcado mais duas ou três reuniões, ainda saem dizendo: - Temos de nos reunir mais seguido. Sim, concordo que temos de nos reunir mais vezes, mas para debater ideias, leituras realizadas, teorias em voga, etc. E cadê o tempo para preparar bem as aulas, escrever bons artigos e livros, orientar bem os alunos, etc. [...] penso que, enquanto não invertermos essa lógica, estaremos condenados a agir como Sísifo, e rolar a pedra permanentemente até o alto da montanha [...].

Podemos dizer que Rocha, ao explicitar uma rotina de reuniões sob a perspectiva que as mesmas não se desenvolviam dentro do esperado, revelou subjetivamente um acúmulo de episódios anteriores que se constituíam em perdas sucessivas, desperdiçadas por não serem como deveriam ser, sob o seu ponto de vista, melhor aproveitadas. Na sua opinião, estas deveriam ser espaços de trocas e de saberes compartilhados que não aconteciam.

Na análise, foi possível considerar que as urgências por discussões acerca de novas inferências pedagógicas, apeladas por Rocha, possivelmente, tenham se dado em função do momento que se caracterizava por incertezas, ainda mais latentes no esforço conjunto de construir uma nova identidade de formação em si como formadores e

³ Os "ismos" são os diversos movimentos pedagógicos que surgem de tempos em tempos na educação, prometendo solução mágica para tudo. Nota posterior concedida pelo entrevistado.

naquela na qual se propunham desenvolver com seus formandos uma nova modalidade de curso de Pedagogia.

Consideremos também outro ponto trazido por Rocha que foi a constância de propostas de mudança nas matrizes curriculares dos cursos. Tal evidência também pode ter sido uma das causas responsáveis pelo alto índice de 62,5% dos professores que apontaram que os cursos, *em parte*, estariam voltados para a formação docente de futuros professores aos quais contribuíam para formar.

A ânsia no processo de formar, provocada pelo desejo de encontrar e conseguir espaços possíveis para discutir que formação era essa, pode ter representado para Rocha, entre outros, esse aparente vazio de aproveitamento sobre os saberes que não conseguiam compartilhar satisfatoriamente.

Essa lacuna autoformativa, poderia ter sido a responsável por desencadear um processo que gerava esse sentimento de falta, de ausência em estar engajado naquilo que desejava qualificar, considerando que, por não saber o que o colega formador fazia em aula com os alunos, que também eram os seus, aumentava-lhe as dúvidas do que pensava ser essencial na formação, e que sozinho, certamente, não conseguiria suprir. O sentimento expresso pode ter resultado da dúvida sobre o alcance do fazer do outro.

A carência de interações reflexivas com seus pares poderia ser uma das causas para a falta de parâmetro como uma sinalização para possíveis aprofundamentos que precisavam ser estimulados.

Sem uma visibilidade melhor, nem mesmo o próprio professor conseguia identificar qual seria o elemento faltante em sua ação docente. Neste caso, optou por recolher-se e assumir uma culpa que não lhe pertencia. Possivelmente, aí esteja a origem do surgimento daquela impressão que o fazia ter a impressão que estavam subsidiando *em parte* a formação de futuros professores e que nem outras tantas matrizes curriculares poderiam dar conta.

Podemos compreender que a origem dessa sensação, possivelmente, não estivesse na necessidade de significar a nova matriz curricular, discutindo suas aplicações e vazios pelas quais estava sendo proposta. A impressão que desocupava de sentidos as discussões, nas

reuniões, poderia também estar no legado cultural do magistério que, ao longo de sua existência, insistiu em conduzir, mostrar, iluminar e orientar a direção *certa* das ideias.

O que parecia tão distante da academia, na verdade nos revelou sua íntima relação como em qualquer nível de ensino e de aprendizagem. Essa herança cultural, ao estilo da figura mitológica de Atlas, condenado a *levar o mundo nas costas*, poderia também ser considerada como uma das razões responsáveis por aquele sentimento de não estar suprindo o conjunto de elementos formadores esperado por estes professores.

A formação contínua, é reconhecidamente um elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador, nos cursos de pedagogia, era reconhecer que a linha condutora daquele processo era tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuíam na formação e, por isso, necessária, vital e transformadora.

Sobre a formação apresentamos outro subeixo que reuniu proposições de cunho mais pessoal às quais denominamos de “O escafandro da docência”.

As proposições agrupadas neste subeixo foram: gostar de ser professor; estar preparado para dizer “não sei”; gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade e estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para passar longos períodos de tempo submerso a grandes profundidades. É constituído por capacete onde só aparecem, não muito visíveis, os olhos de quem está dentro e, como roupa uma única peça que cobre o corpo inteiro, independente do sexo de seu usuário. Ambos impermeáveis e, geralmente, construídos com material pesado, resistente e duro.

A escolha que fizemos, ao denominar este subeixo como “o escafandro da docência”, tem a ver com o desejo semeado, também resultado de um processo cultural, no professor, de ter que parecer ser duro, no sentido de demonstrar auto-suficiência em sua área de docência e, não raro com argumentos de explanação, incontestáveis ainda que às

vezes não estejam no foco de maior aprofundamento, mesmo que dentro de sua área de conhecimento.

No interior do escafandro, o mergulhador pode suar frio, ter medo, mover-se. Mas o que pode ser visto por fora é uma estrutura bem composta, articulada e, em muitos aspectos, até mesmo previsível. Por mais que o esforço seja contínuo para mudar esta concepção, a mesma continua dizendo *presente* no cotidiano de muitas relações docentes. Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos cursos de Pedagogia do CE da UFSM não tiveram receio de abrir *seus escafandros*, contrariando todas as pressões a que, na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que as ideias, estes professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações, memórias, planos e frustrações. As proposições manifestas por eles, neste subeixo de análise, sugerem este *mostrar-se* docente.

A outra proposição que se referiu ao *estar preparado para dizer "não sei"* exigiu maturidade e comprometimento com o próprio conhecimento e isso só quem teve a noção de interior de *escafandro* e a coragem para sair dele é que pode dizer. Convidamos o leitor para que, na condição docente e de pesquisadores, possam fazer o mesmo: abram seus escafandros. Isso será uma autoformação, parte de um processo de intraformação continuada por indução à leitura do que aqui apresentamos.

Continuando a análise dos dados que se deram a seguir, tivemos o *gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade*. Estes foram relativos ao que postulavam os professores sobre *estabelecerem uma vivência democrática e ética na construção de seus fazeres pedagógicos*. Foram proposições intercomplementares que reafirmavam que aqueles que não gostavam do contato com o outro eram impacientes e indisponíveis e, dificilmente, conseguiam estabelecer a relação democrática de construção a que se referiam.

Para *"Sol"*, estes requisitos imprescindíveis estavam necessariamente ligados à trajetória de experiência prática construída pelo docente, especialmente, naquele entendimento que não tinham como ensinar o que não estava em si construído, presente somente na dimensão teórica.

[...] na minha concepção de formação [...] de professores em primeiro lugar [...] tem que trazer

alguma experiência, ter passado pela prática com essa clientela que a gente está preparando [...] que são as crianças, os alunos dos anos iniciais, e também os adolescentes [...] isso é muito importante para quem lida com formação de professores (...) é trazer a sua trajetória profissional [...] principalmente, as disciplinas que envolvem as metodologias, as práticas de ensino [...].

2.6 Apreciação da pesquisa - o fortalecimento da universidade e o enfraquecimento da formação

O Bloco Temático 6 se refere às sugestões feitas à *apreciação que os professores faziam sobre o que possivelmente teria faltado levantar no decorrer do questionário e que nas suas opiniões poderia qualificar os encaminhamentos anunciados de pesquisa.*

O movimento que estimulava, também concorria para contribuir com a mudança de foco na formação dos futuros professores. Não sabemos se o índice de docentes com titulação mais alta estava concentrado na graduação ou na pós-graduação.

Pelas análises, é possível afirmarmos que havia uma tendência de que os professores com titulações mais baixas liderassem as atividades desenvolvidas na graduação dos cursos. Na antevisão desta prática, é importante destacarmos a pressão que as políticas públicas, vigentes para o ensino superior, exerciam e ainda exercem sobre a gestão e funcionamento das ações que prioritariamente deveriam ser pedagógicas. O incentivo das políticas públicas para titulações cada vez mais altas dos docentes no ensino superior tem o intuito de, a partir de medidas como essa, colocar a universidade entre as mais bem conceituadas do país. Nesta pressão, que misturava desejo e expectativa de seus participantes, estava também a conquista do respeito ao trabalho oferecido no *ranking* das demais Instituições de Ensino Superior- IES, bem como um maior número de bolsas, verbas para novas pesquisas, entre outras peças constituintes deste imenso dominó, que normalmente mantém em atividade um misto de realização e vaidade, onde ministrar aula em nível de graduação poderia ser revertido, sem prejuízo, por aqueles pares com titulação mais baixa, enquanto providenciavam ações de pesquisa e extensão nas suas áreas de conhecimento.

Num excerto da narrativa de “Ar”, essa constatação fica bastante clara quando diz:

[...] nos é cobrado enquanto política, de Professores universitários, prioridades diferentes da concepção que a gente tem como Professor [...] Em 1º lugar, tem que ter uma titulação máxima: doutorado [...] tenha que mostrar o quê? Produtividade! [...] Trabalho produzido! E nesse trabalho produzido, a quantidade. A publicação. E essa quantidade é que vai mostrar o recurso financeiro que retorna para a própria instituição. [...] Claro que se tem trabalhos muito relevantes, mas é tudo [...] muito tímido [...] porque de alguma forma quando a gente faz doutorado, [...] eu não fiz [...] e eu resisto um pouco em fazer [...] porque fazendo doutorado, ficamos muito voltados, e eu vejo isso pela prática da maioria dos meus colegas, [...], o voltar destes professores para o pós-graduação e o deixar a graduação. Então eu questiono: o que é a Universidade? A Universidade que a gente está [...] é para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. [...] na formação. A nossa profissão se faz [...] onde? Na graduação. Então a ênfase tem que ser dada a essa [...].

O processo que ensina é também o processo que se prepara para transformar aquilo que já foi aprendido e neste vai e vem de altos e baixos, os *insight's* acontecem. No entanto, o próprio significado justifica que não podem ser previsíveis.

As medidas que pareciam *fortalecer a Universidade e enfraquecer a formação* passavam por estes entendimentos. Contudo, era preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos estes elementos que direcionaram a formação, seja ela inicial e também continuada.

3. Tecendo a partir de fios ainda soltos

Nos excertos retirados das narrativas dos professores entrevistados, foi possível reunir impressões latentes de suas trajetórias e de suas concepções a respeito de si mesmos, desenvolvidas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Na exposição destes, procuramos articular o que predominou sobre como se dava este saber fazer docente

que buscava, entre tantos aspectos, aquele que os constituía como um grupo formador inquieto pelo melhor e engajado num objetivo que nos parece extensivo a todos:

Ar: [...] A questão da formação está na cabeça [...] é de tu te desprenderes daquelas certezas que tu tens [...] é sentar junto com teu colega, não ter vergonha de mostrar o que tu fazes [...] ouvir [...]. Porque o que a gente percebe [...] ouvindo os alunos? [...], pra quê que existe um Projeto Político Pedagógico - PPP, uma Matriz [...]. É pra que tu saibas mais ou menos o que está sendo trabalhado [...]. professores de um mesmo Departamento não sabem o que o outro trabalha [...].

Luz: [...] E eu me cobro sempre é a questão de atualização, de leitura. Na área da educação tem sempre muitas coisas novas, muitas discussões novas, teorias enfim, pesquisas... é uma demanda grande e que nem sempre a gente dá conta. Estou sempre me cobrando [...] dedico meus horários de lazer. Meus horários de lazer se transformam em estudar [...].

Terra: [...] Quais são as relações que a Educação Musical mantém com a construção do conhecimento matemático?...Construção da linguagem? Com a questão da elaboração das grafias pra uma coisa e pra outra... como é que elas se juntam?As respostas [...] em que medida são repassadas essas respostas pra língua portuguesa, para língua matemática, no campo dos sociais.? [...].

Sol: [...] Eu acho que a medida que o Curso vai avançando a gente vai procurando, [...] aperfeiçoar e procurando sanar essas dificuldades todas que vêm sendo encontradas. Não é fácil, porque [...] temos problemas de choque de horários [...] estamos atendendo em duas Matrizes, este é o grande problema para mim ainda. Nós estamos, às vezes no mesmo momento, em duas situações diferentes, atendendo duas turmas diferentes, atendendo uma PED e uma disciplina lá num outro andar e então a gente corre entre as duas, entre os dois encontros, mas à medida que essas turmas forem se extinguindo eu acho que vai ficar bem mais fácil.

Vento: [...] Então [...] trabalho nos dois cursos. Quando eu voltei, estava sendo implementada a matriz nova no curso de Pedagogia, inclusive acompanhei, trabalhei com a coordenadora do curso um pouco, em época de férias, estava começando o primeiro semestre no currículo novo[...] ajudei em algumas coisas e acabei conhecendo um pouco do curso que já tinha sido trabalhado na outra Matriz. [...] o Curso de Pedagogia é o curso que eu não tenho nenhum problema [...] já trabalhei com a Educação Física, agora esse semestre estou trabalhando com a Matemática. E Pedagogia é o curso que eu mais gosto de trabalhar, [...] trabalhei com Educação Infantil e Anos Iniciais, esse semestre inclusive estou trabalhando com Anos Iniciais e está muito legal [...].

Água: [...] No Curso de Pedagogia, meu Departamento, vai atuar nos dois primeiros semestres [...] - Os alunos chegando [...] Nós [...] não acompanhamos mais essa turma [...] Eu, enquanto Professora do meu Departamento [...] vejo que [...] perdemos o bonde da história, ou da formação [...] Eu não converso com quem vai lá trabalhar no estágio com elas. [...] e, nesse sentido da gente articular...eu vejo que não há. O que eu penso que talvez, quem deva ter trabalhado na organização dessa Nova Matriz pensou em introduzir a PED, esse eixo articulador de trazer um trabalho mais integrado, entre os Professores que estão em cada semestre, talvez seja isso. Articular uma disciplina ou trazer um eixo que vai ser responsável por nos unir de alguma forma [...].

Os diferentes elementos que, ao longo das análises foram aqui descritos, explicitam de forma pontual o grau de importância que é atribuído à necessidade de formação permanente do professor, sinalizada através das narrativas que cruzaram a apresentação. É a partir destas, que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas desta autoformação pessoal e profissional.

A direção, a intensidade e a frequência destas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstróem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores.

A concepção de que os saberes docentes precisam estar fundados nas relações que se dão entre a teoria e a prática, num processo contínuo de compartilhar os saberes da área e da profissão, fica explicitado, bem como as situações que são criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicam a formar.

Com isso podemos afirmar que para os professores dos Cursos de Pedagogia do CE da UFSM, a Trajetória pessoal e profissional é permeável a todos estes fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo, neste aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao manter sempre à tona o sentido de inacabamento, bem como as incertezas sobre quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam.

Ao assumirem, sem culpas, os inúmeros “não sei”, estes prestam-se ao papel de incentivos para que se dediquem e, com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva.

Cinco dos sete sujeitos participantes da dimensão qualitativa da pesquisa revelaram que ser professor é uma representação profissional por eles vivenciada desde a infância. Os professores compartilham, reivindicam a plasticidade do tempo e exigem de si cada vez mais.

Encruzilhadas dos caminhos de formação que mudam, fortalecem, relativizam e nos apresentam olhares singulares em direções que formam muito mais do que profissionais preparados. São profissionais capazes de pensarem a própria docência como uma construção de saberes compartilhados de um fazer docente possível na impossibilidade.

Num curso que forma futuros professores, com o foco na educação básica, é do conhecimento dos docentes que promovem institucionalmente tal formação que, lidar com dúvidas e certezas, em si, já é a própria autoformação e para que o façam é preciso que tenham um lastro teórico consistente que dê conta das encruzilhadas e desestabilize o que constitui as chamadas armadilhas deste caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais de realizações.

Referências

BOLZAN, D.P.V. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ISAIA, S. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como pessoa e como Profissional. In: MOROSINI, M. (Org). *Professor do Ensino Superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2000.

MIZUKAMI, M.G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.;_____. (Org.). *Formação de Professores-Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: EDUFSCar,1996.

NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a Profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

Recebido em: 10/03/2011

Aprovado em: 26/07/2011

**O PROCESSO DE ESVAZIAMENTO DO CAMPO ENTRE JOVENS CAMPONES:
OS DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA**

**THE EMPTYING PROCESS OF THE COUNTRYSIDE AMONG YOUNG
FARMERS: THE CHALLENGES OF THE SCHOOL**

Odimar J. Peripolli¹

RESUMO: Há, hoje, em nosso país, um esforço no sentido de implantar programas (Pro jovem Campo, Nossa Primeira Terra, dentre outras) voltados aos jovens camponeses. São políticas afirmativas que vêm ao encontro de demandas históricas dos movimentos sociais e dos povos do campo; a juventude camponesa começa a ganhar visibilidade no cenário das políticas públicas voltadas ao campo; oportuniza-se, desta forma, ver o campo como um lugar de oportunidades para além daquelas impostas pelo projeto hegemônico do capital para o campo: latifúndio monocultor, ou seja, possibilitam aos jovens ver o campo como possibilidades para além da produção agrícola, enveredando para os multicultivos e/ou multiatividades. Vêm, com certeza, em boa hora, a considerar o descaso para com os jovens camponeses – sobretudo, a falta de escola – processo histórico que tem e vem expulsando os jovens trabalhadores do campo de forma sistemática. Problema que se torna cada vez mais sério na medida em que esse fenômeno tem como característica o seu rejuvenescimento. O objetivo deste artigo é provocar reflexões sobre a realidade campo e a situação dos jovens camponeses nestes territórios. A educação – buscada como um direito – constitui-se como uma ferramenta importante nesse processo, pois possibilita aos jovens maior poder de escolha (empoderamento). Uma educação de qualidade permite que estes possam ler melhor a realidade que os cerca, tomando, desta forma, decisões mais acertadas; tornarem-se cidadãos mais conscientes, participativos, cooperativos, enfim, cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, jovem camponês, êxodo rural.

ABSTRACT: There are today in our country, an effort to implement programs (Pro Junior Champion, Our First Earth, among others) focusing on rural youth. They are affirmative policies that meet the demands of the social

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/2009. Professor-pesquisador UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), *Campus* de Sinop/MT. Temáticas de pesquisa: Colonização/migração, reforma agrária de mercado/BM, movimentos sociais do campo, MST, Educação rural/no/do Campo, EJA campo, meio ambiente, dentre outras.

historical movements and people from countryside, the rural young people is beginning to gain visibility setting of public policies to the countryside; It is possible for them to see the countryside as a place of opportunities beyond those imposed by the hegemony project of capital to the countryside: monoculture plantation or allow youngsters to see the countryside as possibilities for agricultural production, indicating many crops and /or many activities. They come in good time, considering the neglecting to young farmers - especially the ones who lacks school - the historical process that has been driving the young workers to the countryside. Problem that becomes increasingly serious is that, this phenomenon is characterized by its renewal. The aim of this paper is to provoke reflections on the reality of the countryside and the situation of young farmers in these territories. Education – seen as the one's right – It is as an important tool in this process, it allows more power of choice (empowerment) to young people. Quality education allows them to understand better their reality, take better decisions; and become more aware of the role as citizens, being more cooperative.

KEYWORDS: Education, young farmers, the rural exodus.

Introdução

A educação pode não ser a única alternativa para sustentar o homem no meio rural, mas com certeza é um forte elemento para que isso aconteça (MARINHO, 2008, p. 9).

Algumas considerações iniciais nos possibilitarão uma maior e melhor compreensão das discussões e análises ao longo do texto: a) há bastante tempo vem-se construindo alternativas no sentido de pensar a educação escolar (alfabetizar e escolarizar) para as populações que vivem e trabalham no campo no Brasil, principalmente as crianças; b) hoje, esta preocupação, sob diferentes formas, volta-se também aos jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram oportunidade de fazê-lo na "idade própria" (CF/1988); c) muitos destes, ao retornem à escola, não raras vezes, não são devidamente acolhidos pela instituição responsável, a escola. Resultado: um grande número deles acaba abandonando, em definitivo, os estudos e nunca mais voltam a uma sala de aula. São os que alimentam as repetidas estatísticas sobre o analfabetismo no país; d) a escola (só) não fixa os trabalhadores no campo, mas se coloca como uma importante ferramenta neste contexto; e) o fim das comunidades rurais tem uma relação estreita com o fechamento das escolas.

O objetivo deste artigo é provocar algumas reflexões relacionadas ao movimento chamado “êxodo rural”, mais especificamente, entre os jovens camponeses que vivem e trabalham em pequenas propriedades rurais, tomando, como caso, os assentamentos de reforma agrária, na região Norte da Amazônia mato-grossense, campo empírico de nossos/meus² trabalhos de pesquisa e extensão.

Dentre outras questões que orientam o trabalho, destacam-se: existe uma relação entre políticas públicas (agrícola e educacional) e o “abandono” do campo? Por que, hoje, este fenômeno ocorre mais entre os jovens? Quais são as principais “cercas” que dificultam que esta “erva daninha” seja, de fato, extirpada no campo, principalmente naqueles lugares formados pelos assentamentos de Reforma Agrária? A educação pode-se colocar como uma ferramenta voltada à construção de um campo e de uma escola sob novos paradigmas - que não aqueles impostos pelo projeto do capital para o campo? Como?

A luta por uma vida melhor

A problemática educacional é inteligível quando pensada integrada e articulada com a estrutura e o processo de desenvolvimento do capitalismo entre nós (GRZYBOWSKI, 1986, p. 52).

O cotidiano vivido por estes novos sujeitos³ que vivem e trabalham em assentamentos de reforma agrária do INCRA , como é o caso dos assentamentos no norte de Mato Grosso, mostra que o fazer cotidiano, tanto nas lidas do campo quanto na escola, é muito mais complexo do que possa parecer. Ou seja, está muito longe daquela visão romântica que é mostrada pela mídia do/sobre meio rural/campo. Nos assentamentos de reforma agrária (INCRA), a imagem é do abandono. Em outros termos, pode-se dizer que as políticas públicas passam longe do caminho percorrido por estes muitos sujeitos que buscam se reproduzir enquanto camponeses.

Em pleno século XXI, os chamados povos do campo (trabalhadores que tiram da terra, água, floresta seu sustento) ainda não

² Alguns trabalhos de pesquisa, ou mesmo de extensão, são realizados individualmente e/ou em grupo/coletivo. O que depende da natureza dos projetos.

³ Carvalho (2005), ao falar sobre os sem-terra/assentados em Mato Grosso, diz que estes se constituem como a cara mais nova do campesinato Mato-grossense.

foram contemplados pelas muitas conquistas da modernidade. O contraditório está no fato de que a modernização da agricultura é um fenômeno de há muitas décadas. Mais: não é verdade que esses trabalhadores fazem parte de uma população considerada pouco relevante, residuais ou mesmo, avessa ao progresso. Pelo contrário, o protagonismo destes é uma das marcas deste início do século (SAUER, 2010).

A modernidade elegeu a tecnologia como um dos seus pilares. Por que, então, esta não é colocada a serviço, ao dispor desses trabalhadores? Vale lembrar que, “se a terra e condições adequadas de produção permanecem como fundamentais, no rural contemporâneo proliferam também demandas por educação qualificada, [...]”. Ou seja, para esses filhos de trabalhadores não basta a terra, as tecnologias apenas. É necessário, sobretudo, educação, escola, para que esse lugar – mais do que um espaço onde se produz apenas mercadorias – seja um espaço que produza valores, princípios, para além daqueles impostos pelo projeto do capital para o campo, um espaço de vida, de vivência e convivência.

Não poderíamos avançar sem nos perguntar: que valores são esses tão propagados pelo capital, principalmente para o campo? Quem são os beneficiados pela modernização da agricultura? Não estaríamos confundindo e/ou colocando, como fazendo parte de um só entendimento, o conceito de crescimento econômico e desenvolvimento? Estas questões se justificam na medida em que, hoje, a escola parece estar centrada, única e exclusivamente, nos “conteúdos”. Que conteúdos seriam estes e para que fins? Atender quem e para que finalidades? Por que estes precisariam dar conta de uma realidade que, nem sempre, diz respeito à escola?

Crzybowaky (1986, p. 48) nos chama a atenção para o tipo de pensamento que tem predominado nas últimas décadas sobre educação, qual seja: “uma concepção da educação enquanto fator de desenvolvimento, enquanto causa, enquanto investimento a ser dimensionado segundo taxas comparativas de rentabilidade e necessidades das estruturas ocupacionais”. Para o autor, há a necessidade de superarmos e nos libertarmos “dos estreitos limites em que a educação é vista como caudatária do processo de desenvolvimento, [...], onde as questões educacionais se reduzem a uma contabilidade, em última análise, de custo/benefício” (id, p. 49).

Importa dizer que precisamos pensar na possibilidade de outro campo, com outros sujeitos: crianças, jovens e adultos vistos como protagonistas do processo dessa construção, capazes de aprender mais do que os velhos conteúdos distribuídos em disciplinas impostos por um projeto de escola burguesa, preocupada em tronar seu projeto de mundo e de campo hegemônico; preparar trabalhadores “competentes”, “úteis”, “formados”, obedientes, dóceis etc., para atender os interesses do capital.

A escola rural/no/do campo, nas mais diversas modalidades, ao que nos parece e, dado sua natureza, deve(rá)/pode(rá) superar esta visão reducionista de educação, de escola e de ensino: preparar mão-de-obra para um projeto de escola excludente e classista como é o projeto burguês de escola. O ponto de partida, acreditamos, está em fazermos da escola um lugar de significações, onde as iniciativas partam das experiências humanas, do que acontece no cotidiano dos sujeitos, do que, de fato, tenha sentido para a vida desses estudantes: aquelas coisas que, como diz Henz (2010, p. 11), “os toquem e os ajudem a viver melhor e ser mais felizes”. Em outras palavras, uma escola significativa.

Há, no meio rural, um movimento de “recriação” (SAUER, 2010) desse espaço (meio *rural* para uns, para outros, *campo*). Junto à (re)conquista da terra, fruto de longas jornadas de lutas, vêm novas (e velhas) reivindicações. Ou seja, os que vivem e trabalham no e do campo não aceitam mais o estigma da condição de inferiores: “jecas-tatus”; matutos a serem amansados; atrasados, a serem “civilizados”; da escola das primeiras letras apenas (ler, escrever e contar); da sala de aula sob qualquer estrutura física (barracões); dos professores sem a devida formação (leigos). Esta foi e é a escola que tem e vem expulsando, ainda, tantos jovens do campo rumo aos centros urbanos.

Cabe estarmos atentos para o fato de que há um movimento no campo. Sementes vêm sendo plantadas, sempre ao modo e no jeito de quem há bastante tempo lida com a terra. Os frutos começam a aparecer: querem e exigem o que lhes garante a legislação: educação de qualidade, acesso aos meios de comunicação, lazer, inclusão digital. Como diz Sauer (2010, p. 9), “acesso aos bens que, cada vez mais, tiram o rural de seu relativo isolamento e o aproxima da civitas” [cidadania].

Hoje, para os jovens (e/ou mesmo os adultos) que vivem e trabalham no campo, tomar uma decisão, entre ficar e/ou sair do campo, é uma tarefa difícil de ser tomada. Há um conjunto de condicionantes imbricados nesse processo que, nas condições em que se encontram, nem sempre conseguem fazê-la da melhor forma possível. Ou seja, o

simples desejo, querer “mudar de vida”, “buscar uma vida melhor” – que é o mais comum do que se ouve -, não lhes é garantido na cidade. Mas, uma coisa é comum a todos: as decisões seguem uma dinâmica que aproxima a todos: migrar é e está sempre no limite das possibilidades. O êxodo, neste caso, quer significar – não o abandono, a desistência, o fim do sonho, mas, ao contrário -, acreditar no possível. Isso implica romper, dizer não ao estabelecido, partir para, buscar, começar tudo de novo.

Importa ressaltar, portanto, que as decisões (ficar – investir; sair – “abandonar”) tomadas tem uma relação direta com a construção e a efetivação (ou não) de políticas públicas (agrícolas e educacionais) que garantam a reprodução desses trabalhadores no campo. Daí a importância de que estas sejam construídas pelos verdadeiros interessados. Esta é a grande vantagem em pensarmos em termos de políticas públicas. Estas têm vantagens sobre os projetos, programas que, via regra, - além de terem um determinado tempo de duração -, geralmente vêm prontos e a atender interesses de grupos e/ou pessoas. Ou seja, há que se caminhar no sentido de se construir políticas públicas voltadas a atender os interesses, as causas dos jovens do campo.

Por muito tempo, equivocadamente, pretendeu-se mudar a sociedade a partir da escola. Ou seja, a ideia de que a escola mudaria a realidade sozinha, o que valeria também, neste caso, para o campo. Ledo engano. Neste caso, faz-se necessário discutir primeiro o campo e a realidade que envolve esses sujeitos, depois a escola. Ou seja, ao falarmos de educação, temos que nos perguntar: em que campo esses sujeitos estão inseridos? Em que condições vivem? O que está sendo pensado e construído em termos de políticas públicas?

Assim como é impossível pensarmos o trabalho independente da forma social determinada em que ele se exerce, do mesmo modo não dá para pensar a educação em abstrato, sem considerar as condições que dão significado econômico e político à diversidade de formas de educação, de conteúdos e de pedagogias (GRZYBOWSKI, 1986, p. 51).

As pesquisas, os estudos⁴, mostram um coletivo que, embora mais ou menos organizado, está dando uma nova fisionomia ao campo brasileiro. Isso vem ocorrendo também em Mato Grosso: camponeses vêm dando uma nova “cara” ao campo. O protagonismo deste cenário tem a presença dos povos do campo (ribeirinhos, meeiros, arrendatários, pequenos agricultores, sem-terra, recém chegados...). O que comprova

⁴ Ver, sobretudo, a coletânea *Por uma educação do campo*, UNB/Brasília/DF, diversos autores.

que os espaços da Amazônia, como o é o norte mato-grossense, se constitui pela sociodiversidade e não, como tem sido mostrado durante tanto tempo, como sendo um território voltado à exploração capitalista e do agronegócio apenas (CARVALHO, 2005).

Neste novo cenário é que se percebe a necessidade de se construírem, no coletivo, novas concepções de campo, bem como novas concepções teóricas e práticas educacionais. Quando nossos olhares e práticas reclamam por outro campo, ou seja, por um novo projeto de desenvolvimento para o campo, estes passam, necessariamente, pela garantia de que todos os povos do campo tenham acesso à educação. O campo mato-grossense ainda se caracteriza pelo analfabetismo, principalmente, entre os adultos (PERIPOLLI, 2009).

Estas questões, assim colocadas, têm sua importância na medida em que mostram que a vida de cada um desses trabalhadores deva ser concebida e entendida como algo que se constitui dentro de uma dimensão social. Ou seja, viver no/do campo, o reproduzir-se enquanto trabalhador, no campo ou na cidade, tem uma relação direta com os diferentes aspectos e dimensões da vida social que os envolve. Estes, por sua vez, não podem ser entendidos sem que sejam inseridos no contexto em que surgem e se desenvolvem (LOMBARDI, 2005). Portanto, mais do que pensarmos a escola, única e exclusivamente, temos que pensar o seu entorno.

Um olhar mais atento para o campo, principalmente para os assentamentos de reforma agrária do INCRA, como é o caso dos da região norte de Mato Grosso, nos coloca frente à materialização da imagem do abandono histórico pelos quais tem passado e ainda passam os camponeses no nosso país. Tomemos como exemplo os índices alarmantes de exclusão, como é o caso dos educacionais (escolaridade)⁵.

O “velho” que persiste e o “novo” difícil de ser concebido

O Brasil tem dado pouca (ou nenhuma) atenção para os jovens ao longo de sua história, principalmente, para os jovens do campo. Tanto

⁵ De um total de 6.276.104 que vivem em áreas rurais (PNAD, 2006), numa média de idade que varia de 18 a 29 anos, 26% (1.641.940) não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série); 61,80% (3.878.757) não concluíram a segunda etapa (5ª a 8ª séries) desta modalidade.

é que só a partir de 2005, com a criação da SEJ (Secretaria Especial de Juventude) e do CNJ (Conselho Nacional de Juventude), o tema (juventude) passou a ganhar “espaço formal no poder público federal” (CASTRO, 2006, p. 117). Ressalta a autora que o nosso país “era um dos únicos países da América Latina a não ter esse espaço formal no poder público federal a tratar do tema”.

Dentre os muitos resultados negativos deste atraso, e que repercute até hoje, tem sido o abandono do campo por um grande número desses trabalhadores. Hoje, mais especificamente, entre a população mais jovem, juventude camponesa. Pior: cada vez mais cedo os jovens estão deixando o campo (principalmente as moças), transformando o campo em território de homens e de velhos. É o fenômeno denominado “masculinização e envelhecimento do campo” (CAMARANO; ABRAMOVAY)⁶.

Que jovem ficaria no campo, hoje, sem ter um mínimo de segurança de que terá condições de uma vida digna? Mais: a criação de uma SEJ não garante direitos aos jovens. Portanto, o esvaziamento do campo é decorrente da situação da pobreza, da miséria e, acima de tudo, da falta de perspectiva. Aqui entra o papel das lideranças, da militância, dos intelectuais orgânicos, voltado no sentido de “instrumentalizar” estes sujeitos, via escola (EJA). Ou seja, possibilitar que estes façam uma outra leitura da realidade, qual seja: longe do “discurso da compreensão da História como determinação” (FREIRE, 2000), da compreensão de que a realidade é assim mesmo e que não há nada o que fazer, do discurso fatalista que apregoa o fim do sonho e da utopia, tão comum e presente no discurso neoliberal. Assim colocado, o discurso cega e mata qualquer tipo de outras possibilidades que não aquelas impostas pelo projeto do capital para o campo. Logo, o fim do meio rural/campo, se coloca como algo inexorável.

O êxodo rural (expulsão do homem do campo) é a materialização desta forma de gestar o campo, qual seja: pela lógica perversa do capital, onde tudo é visto sob a ótica do capital, onde tudo vira mercadoria e os interesses, única e exclusivamente, voltados para a ideia e prática do mercado, do lucro. Ora, a produção familiar camponesa, a cultura camponesa, não se enquadra nesta lógica. Pelo contrário, por isso vem sendo extinta e, o camponês, enquanto classe que vive do trabalho da

⁶ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

terra, expropriado do projeto⁷. É o que Fernandes (2002) chama de desintegração do campesinato.

Numa sociedade como a nossa, pelo uso e disponibilidade de tecnologia, não há como esconder as mazelas produzidas pelo capital no campo. O alto preço pago pelo meio ambiente denuncia um projeto de campo doente, materializado tanto no próprio campo quanto nos arredores das grandes, médias e até pequenas cidades (favelas, sem teto, sem emprego...).

Pesquisas (nossos/meus trabalhos de campo) mostram que muitos trabalhadores do campo vêm destes lugares, ou seja, dos centros urbanos, mas que já tinham migrado do campo para a cidade. Percebe-se, neste caso, um movimento campo – cidade – campo. Isso é mais comum, ao que nos parece, nos assentamentos de Reforma Agrária do INCRA, como é o caso da região norte de Mato Grosso⁸.

Ao que se percebe, essas muitas realidades mostram a complexidade das questões que envolvem o campo. Mais complexas do que simplesmente dizer que “[...] a maioria dos jovens que vivem nas áreas rurais não está interessada em retornar ao duro trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2010, p. 197). E, numa referência aos jovens, questiona a autora (p. 198, grifo meu):

Seria destino dos **jovens** e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de **jovens** e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram emprego amparados pela legislação trabalhista?

Para a autora (p. 198), as mudanças não vão ocorrer a partir de iniciativas isoladas, “dissociadas de um projeto popular de sociedade”. Esta forma de lidar com os problemas do campo, ressalta, não “atacam o

⁷ Vale lembrar que numa perspectiva não reprodutivista, mas transformadora, toda forma de luta no campo se coloca como uma forma de negar o estabelecido. Portanto, deve ser vista como um esforço coletivo para a construção de um projeto de contra-hegemônico.

⁸ Em muitos destes assentamentos os trabalhadores vêm assistindo a um processo de “favelização do campo”. Para Scolese (2005, p. 147), as maiores queixas e as rotulações de “favelas rurais” aparecem principalmente no momento em que os assentamentos são criados na região amazônica, quando os trabalhadores rurais passam a ser transportados para locais distantes de suas famílias, da infraestrutura, do mercado consumidor e das condições básicas de saúde e educação. Dar lote não basta [...].

problema na sua raiz" (p. 198). E conclui, ao afirmar que as transformações das condições sociais do campo estão relacionadas, não apenas à "conquista da terra sob novas relações de produção da vida, do conhecimento, da ciência e da arte", mas estas associadas a uma "formação humana radicada nessas relações" (198).

Portanto, discutir a questão do êxodo rural entre os jovens implica, necessariamente, pensar num conjunto maior de questões condicionantes. Não há como eleger um ou outro aspecto apenas, dada a complexidade das situações. Mas, uma coisa pode ser tomada como orientação: o primeiro caminho a ser buscado é a construção de políticas públicas voltadas aos interesses desses sujeitos. São estas que vão possibilitar condições dignas de vida, cidadania⁹.

Este entendimento é importante, pois, nossos jovens, hoje, já não se deixam levar/iludir tão facilmente como o foram "ontem" por velhos bordões que os colocavam na perspectiva de futuro ("jovem, futuro do país"). O jovem quer viver sua juventude, hoje, e com dignidade. Essa nova postura, esse entendimento ("consciência") deve-se, em grande parte, ao trabalho das escolas e dos professores que, mesmo em condições precárias, fazem da EJA um espaço onde a escola é tomada como local de contradições.

Mas, quem é esse jovem que vive no campo? O que teria ou tem de diferente de tantos outros jovens que vivem no meio urbano? Em que pesem as especificidades de um e de outro, das peculiaridades destes, nada. Simplesmente são jovens e, como tal, sonham com um presente e um futuro onde possam viver com dignidade; trabalhar; construir uma família - serem felizes. Portanto, creio que mais importante do que buscar definições para dizer o que é (ou não) ser jovem, é compreender que, nesta etapa da vida, pulsam sonhos, esperanças, utopias e que não cabem mais aquelas "velhas" e preconceituosas colocações/falas de que "os jovens não sabem o que querem".

Comumente, ao falarmos de juventude, as preocupações voltam-se ao meio urbano, não a do campo. Não por acaso, a considerar que o nosso país é urbano e, a grande maioria dos jovens, está nas cidades. Portanto, a presença destes é bem menor no campo do que nos centros

⁹ O conceito de uma e outra está ligado ao acesso ao trabalho, à renda, à moradia, ao transporte, ao lazer, à escola, ao estudo, ou seja, aos direitos sociais (CF/1988, Art. 6º).

urbanos, o que justificaria, de certa forma, a pouca atenção a este segmento¹⁰.

Embora estudos recentes¹¹ façam referência, tanto ao Brasil quanto a países mais desenvolvidos (França, USA), quanto a uma maior valorização dos chamados “espaços rurais”, isso não significa que podemos comemorar o fim de um dos grandes problemas existentes no campo, o “êxodo rural”, mais especificamente, no Brasil. Se para os países ricos, sair da cidade para o campo significa novas possibilidades de trabalho, de outras vivências, no nosso país, viver no campo, principalmente em pequenas propriedades rurais, assentamentos de Reforma Agrária, significa conviver com um mundo marcado pela falta de políticas públicas. Portanto, se há uma tendência à “valorização das regiões interioranas” (ABRAMOVAY, 2003, p. 11), o que em tese poderia significar uma reversão do atual quadro, este fica comprometido, com certeza, pela saída dos jovens.

Diante do esvaziamento (sobretudo demográfico – o que não implicaria em negar o social, cultural, econômico - a ausência de jovens (sobretudo de jovens mulheres), o campo ganha, aos poucos, uma nova fisionomia: um lugar de velhos e de homens, “masculinização dos campos” (ABRAMOVAY, 2003; CASTRO, 2006, p. 118).

Qual a “culpa” da escola neste processo? Então, a escola tem culpa? Sim, só que, neste caso, a falta dela. Que modalidade de ensino é, comumente, oferecida aos filhos dos trabalhadores do campo? Via de regra, as primeiras séries (1^a a 4^a) e de 5^a a 8^a (mais escasso) séries do Ensino Fundamental. Muito raramente o Ensino Médio¹². Aqui entram as intermináveis questões voltadas à nucleação e ao transporte escolar. Mas

¹⁰ Mas, o que esse “pouco” significa em números? Segundo dados do PNAD (apud CASTRO, 2006): a população de 15 a 24 anos representa 20% da população total do país, isto é, 34 milhões de pessoas. Deste total, 15,88 % moram nos centros urbanos; e 3,25 % em áreas denominadas como rurais/campo. Se tomarmos a população entre 15 e 29 anos, os números aumentam para 49 milhões de pessoas (o que representa 27 % da população total) dos quais 4,5% seriam jovens que vivem no meio rural/campo (8 milhões de jovens).

¹¹ Abramovay (1998; 2003).

¹² Pesquisas feitas pelo PNRA (2005, apud CASTRO, 2006) mostram que há uma queda significativa na frequência escolar a partir da 5^a série, acentuando-se muito no Ensino Médio. Segundo o estudo, isso se deve, primeiro: às dificuldades quanto ao acesso às escolas; segundo: as escolas de 5^a a 8^a séries e do Ensino Médio estão nos centros urbanos/cidades. Este quadro é mais significativo/representativo dentro dos assentamentos de Reforma Agrária. Meu/nosso trabalho de campo vem confirmando exatamente este quadro que se reproduz nos quatro cantos do país.

uma coisa é certa: se estes desejarem continuar seus estudos, terão que fazê-lo fora (cidade), longe da propriedade, da morada, da família. É o primeiro movimento, primeira “cerca” que se ergue contra esses jovens e que se coloca como definidora do futuro de muitos deles, sempre longe do campo.

Há que se levar em conta que, nestes casos, não só o jovem deixa o campo, mas toda a família. São estas situações (dentre outras) que, via de regra, fazem com que, muito cedo, os jovens se vejam obrigados a deixar/migrar o campo rumo à cidade.

Não há como tentar eleger “um” aspecto apenas como determinante quanto à possibilidade do jovem ficar e/ou sair do campo. Ou, como diz Castro (2006, p. 118), “[...] não se deve tratar a questão [refere-se àquelas enfrentadas pelos jovens] como paralela às enfrentadas pelos pequenos produtores familiares que hoje compõe o universo de produtores assentados”. Em outros termos, os problemas vividos pelos jovens do campo são, antes de tudo, problemas comuns àqueles enfrentados pelos trabalhadores do campo, da classe que vive e trabalha na/da terra.

Estamos falando de questões decorrentes de um projeto de campo que se estabeleceu a partir de políticas do BM (Banco Mundial), décadas de 1960 e 1970, com a modernização do campo que, ao impor novas tecnologias para o campo, não beneficiou, da mesma forma que o agronegócio, a produção familiar camponesa. Expropriados pelo projeto modernizador, um sem-número de camponeses se viram obrigados a deixar o campo. Esse processo se reproduz hoje, também nos assentamentos de Reforma Agrária.

Estudos mostram que, em que pese os muitos problemas ainda existentes no campo, a escola ainda é um espaço de possibilidades, capaz de iniciar/mostrar aos filhos os passos em busca de uma “vida melhor”. Mais: a escola é um espaço que reúne a comunidade em torno de objetivos comuns. Tanto que, ao sair a escola, morre a comunidade.

Esta valorização da escola deve-se ao fato de que, para muitas destas crianças, jovens e adultos, a “escolinha” ainda é um dos únicos lugares onde lhes é oportunizado aprender as “primeiras letras”: ler, escrever, contar. Quiçá, em alguns e/ou em muitos casos, aprender a “ler

a realidade” que os cerca; aprender a fazer a leitura do mundo (FREIRE, 2000).

Hoje, muito diferente do entendimento de que para trabalhar com a terra, mexer a enxada, lidar com o gado, não são necessárias as letras, a educação escolar - acesso, permanência (qualidade), - é vista como um direito, não mais uma dádiva e/ou um presente. Este é garantido pelo Constituição.

Qual o destino dos jovens que migram do campo? Os casos estudados (assentamentos do INCRA, norte de MT) apontam os centros urbanos, mais, comumente, cidades próximas aos assentamentos; ocupados em alguma atividade/trabalho que “exige pouco estudo”, via de regra, mal remunerada; poucos dão continuidade aos estudos. As poucas exceções estão na modalidade supletivo, à noite, como é o caso da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao que se percebe, para estes jovens, sem e/ou com pouco estudo, persiste a regra/lógica perversa do capital, qual seja: inserir-se muito cedo no mercado de trabalho junto a outros tantos jovens urbanos.

Se tomarmos como exemplo, o norte de Mato Grosso, as atividades aqui desenvolvidas, até pouco tempo, quando muitas das atividades “não exigiam estudo” (como era/é o caso do trabalho em/nas madeiras), percebe-se que esse processo, em parte, ainda se reproduz, só que agora, também no campo: catar raízes, operar máquinas, lidar com o gado. A necessidade de trabalho e renda faz com que muitos jovens sejam obrigados a deixar os estudos muito cedo. Mas, o que mais pesa, ao que nos apreça, é a falta de perspectivas quanto à possibilidade em fazer um curso superior, mesmo na escola pública¹³.

Portanto, e ao que se percebe, as muitas questões são um pouco mais complexas do que parecem ser e/ou se mostram à primeira vista. Ou seja, há um sem-número de condicionantes (“cercas”) que dificultam o

¹³ Na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) e/ou mesmo na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), Campi Sinop é quase insignificante a presença de acadêmicos vindos do campo, ou seja, filhos de pequenos agricultores, parceiros, arrendatários, meeiros... O ingresso em uma universidade privada é algo inviável para a renda destas famílias; já a pública, o que dificulta, é o ingresso, a considerar a concorrência (dificuldade em passar no vestibular). Soma-se a este fato, à falta de condições (custos): manter um filho estudando em uma cidade, mesmo que seja interiorana, tem custos (a considerar a baixa renda dessas famílias); os que trabalham não conseguem dividir os ganhos com sobrevivência e estudo (custos materiais, transporte etc.).

entendimento do que ocorre na prática, no cotidiano desses sujeitos. Por isso, não basta que se garanta apenas o acesso à escola; nem mesmo projetos e programas que estejam de acordo com o que se propõe e/ou garantam a legislação. Na prática - lá bem distante de tudo e de todos (rincões), onde os professores recebem uma "autoridade" de vez em quando - as coisas são diferentes do que está escrito ou se propõe "de fora".

Minhas/nossas andanças, entre trilhas e estradas, mostram que as coisas que imperam o processo, o "bom" andamento das escolas rurais/no/do campo vão desde questões simples (material básico para manutenção e funcionamento da escola) até aquelas que têm um comprometimento maior quanto à qualidade da educação/ensino: falta de laboratório, biblioteca, transporte adequado, professor qualificado, metodologias e métodos que contemplam as especificidades do campo.

Portanto, quando as questões envolvem a educação, a escola rural/no/do campo e os jovens, estas devem ser pensadas de uma forma mais ampla. Ou seja, pensar o presente e futuro dos jovens do campo consistirá em construir um outro campo, uma outra escola; pensar um espaço onde haja terra para trabalhar, produção de renda, moradia, saúde, lazer, escola, vida digna.

Os jovens que vivem e trabalham no campo, hoje, não são iguais aos jovens "rurais" de ontem. Seus sonhos são outros, suas necessidades são outras. Quando afirmam quererem "buscar uma vida melhor", referem-se a um conjunto de condições que lhes possibilite serem cidadãos.

À guisa de conclusão

As discussões, análises, mostram que embora haja uma revalorização dos espaços rurais/campo, vista como um dos fenômenos demográficos importante, neste início de século, o êxodo rural ainda é uma realidade preocupante. Ou seja, ao mesmo tempo em que "atrai", expulsa. Esse movimento dialético mostra, dentre outros aspectos, a complexidade da realidade campo; bem como prova que o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Portanto, produção humana, histórica. Esta realidade, assim constituída, própria à lógica imposta pelo capital no campo, não se reduz apenas ao campo brasileiro. Pelo contrário, se reproduz onde os sistemas, o modo de produção, as relações de produção são orientados pela lógica imposta pelo capital.

Resultado do descaso para com as políticas públicas voltadas para o campo, o êxodo rural, uma prática que vem se arrastando já há muitas décadas, principalmente após a modernização do campo (década de 1960/70), já não se faz com tanta força. Ou seja, embora ainda ocorra, se faz em escala bem mais reduzida do que em décadas (recentes) passadas. Esta realidade, como fenômeno, marca o início do século XXI.

As discussões sobre o tema, às vezes imperam, a considerar que há uma dificuldade quanto ao entendimento do que seja, de fato, caracterizado como “meio rural”/campo. A questão a ser resolvida tem sua importância na medida em que é deste entendimento que são construídas e/ou dispensadas as políticas públicas para este setor, em benefício dos que ali vivem e trabalham, os camponeses.

O campo, este que aí está, poderá constituir-se como um espaço propício da cidadania e de condições de vida, capazes de promover a integração econômica e a emancipação social das populações que aí vivem e trabalham? Num mundo onde o rural/campo e o meio urbano/cidade formam um todo (“unidade contraditória”), qual o sentido do esforço em procurar “fixar” homem no campo? O êxodo ocorre, nestes casos, como movimento natural e/ou como uma forma de negação daquele espaço? Qual o papel da escola neste contexto: o de reproduzir ou possibilitar mudanças? Quais os limites e as possibilidades entre um e outro?

Hoje, as políticas voltadas à juventude do campo não pode estar voltada e/ou limitar-se à agricultura. Isso significa dizer que temos um outro campo sendo gestado. Ou seja, um campo possível de ser visto sob novos paradigmas, qual seja, para além da ideia do campo voltado às atividades agropecuárias. Isso nos leva a concluir que o campo é muito maior do que a agricultura, pecuária, e que ali não vivem só agricultores.

Portanto, pensar em políticas públicas voltadas para os jovens do campo requer prepará-los, instrumentalizá-los, para essa nova realidade. Estamos falando de educação, necessariamente, sob novos paradigmas, que não aquele imposto pelo projeto do capital, responsável pela saídas/abandono de muitos desses jovens trabalhadores. Esse trabalho educativo poderá começar pela escola. Por isso há que se pensar outra escola. Esse é o desafio maior.

Neste contexto que se re/desenha, há que se ressaltar a necessidade de se re/construir no imaginário coletivo, bem como no

imaginário da população do campo, uma nova visão do campo. Esse novo olhar sobre o campo e seus sujeitos precisa ser levado também para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que os estudantes (crianças, jovens, adultos) possam incorporá-las e vivenciá-las.

Há, hoje, uma espécie de consenso no sentido da necessidade da substituição da concepção de “rural” pela de “campo”. Se aquele via e vê o campo como um espaço demarcador de área apenas, este concebe o campo como um espaço/lugar social com vida, onde os povos do campo, enquanto diferentes grupos sociais, sejam tratados/vistos/concebidos a partir das suas especificidades culturais, das suas necessidades humanas e sociais, com suas dinâmicas tão próprias de cada grupo, onde estão inseridos (contexto).

Nestas perspectivas, com certeza, dá-se o início - o que já vem ocorrendo - à construção de um novo campo, onde a educação seja buscada, fundamentalmente, como um direito, onde a escola seja buscada como um lugar onde se forjam novas ideias e novos ideais. Este é o grande desafio colocado à escola no/do campo hoje.

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo (*et al.*). *Juventude e Agricultura Familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília: Unesco, 1998.
- _____. *O futuro das Regiões Rurais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008.
- CAMARANO, Ana A.; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Disponível em: <<http://WWW.ipea.gov.br/pub/td/td0621.pdf>>SUMÁRIO>. Acesso em: abril de 2011.
- CARVALHO, Horácio Martins de. *O campersinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campersinato no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- CASTRO, Elisa G. Os jovens estão indo embora? Juventude rural e reforma agrária. In: ITERRA (Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária. Unidade de Educação Superior – UES. *Boletim da Educação – Edição Especial N° 11 – Setembro de 2006*. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária (textos de estudo). São Paulo, 2006.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FERNANDES, Ovílio Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. *Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002.
- GRZYBOWSKY, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Contexto & Educação, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 47 – 59, out/dez 1986.
- HENZ, Celso I. Apresentação. In: BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOMBARDI, José C. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C. ; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- MARINHO, E. Reis. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008.
- PERIPOLLI, Odimar João. *Amaciando a terra: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2002.
- _____. *Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2009.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SAUER, Sérgio. *Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SCOLESE, Eduardo. *A Reforma Agrária*. São Paulo: Publifolha, 2005.

Recebido em: 09/07/2011

Aprovado em: 15/09/2011

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

THE IMPORTANCE OF THE INTERDISCIPLINARITY IN MATHS EDUCATION

Rodrigo Donizete Terradas¹

RESUMO: Neste trabalho apresentamos parte da pesquisa realizada em 2010 como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT, Campus "Jane Vanini" – Cáceres. Nesta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa e tivemos como objetivo geral: Averiguar como a interdisciplinaridade utilizada na educação matemática contribui para a construção do conhecimento do aluno preparando-o para o seu encaminhamento profissional. A pesquisa foi realizada com onze professores de Matemática que atuam no ensino básico da rede pública da cidade de Mirassol D'Oeste – MT. Constatamos que a maioria dos professores compreende que a interdisciplinaridade é o envolvimento ou integração de várias disciplinas. Quanto à compreensão e uso da interdisciplinaridade percebemos haver uma lacuna na formação tanto inicial como continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, educação matemática, processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This work presents part of a research conducted in 2010 as a final course of Full Degree in Mathematics from UNEMAT Campus "Jane Vanini" - Cáceres. In this research we adopted a qualitative approach and had as general objective: to investigate how an interdisciplinary approach used in mathematics education contributes to the construction of knowledge of student preparation for their vocational training. The survey was conducted with eleven teachers of mathematics who work in basic education in the city of Mirassol D'Oeste-MT. We found that most teachers understand that education is the involvement or integration of several disciplines. As for the understanding and the use of interdisciplinary work we realize that there is a gap in both initial and continuing training.

KEYWORDS: Interdisciplinary, math's education, teaching-learning process.

¹ Professor da Rede Pública de ensino do município de Mirassol D'Oeste-MT. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Cáceres – "Jane Vanini". Professor da Escola Estadual "Miguel Barbosa" - São José dos Quatro Marcos-MT. E-mail: rodrigoterradasmt@hotmail.com.

Introdução

Com o desenvolvimento da tecnologia, inúmeras mudanças ocorreram no comportamento da sociedade. Essas mudanças também se refletem no âmbito educacional. Torna-se cada vez mais difícil despertar nos alunos, os quais vivem numa sociedade amplamente tecnológica e em constante transformação, o interesse por aulas cuja metodologia baseia-se apenas em exposição oral e têm como único recurso o quadro e o giz. Contudo, em geral, os professores não estão preparados para trabalhar nesta nova realidade.

Partindo desta vertente, cujo objetivo principal é alcançar aprendizagem, averiguamos como a interdisciplinaridade, segundo a concepção dos professores, pode contribuir para a construção do conhecimento do aluno e sua formação profissional; detectar o uso da interdisciplinaridade como parte integrante da metodologia do professor de Matemática; e investigar em que situações de ensino o professor recorre ao uso da interdisciplinaridade para produzir aprendizagem significativa para o aluno.

A pesquisa foi realizada com professores habilitados em Matemática que lecionam na Rede Pública Estadual do município de Mirassol D'Oeste - MT.

Iniciaremos apresentando o referencial teórico que nos trouxe suporte para a pesquisa realizada; logo após, descreveremos os resultados alcançados e as considerações finais.

A interdisciplinaridade e os obstáculos para sua utilização

A interdisciplinaridade é uma "exigência" não somente no que tange às atividades escolares, mas também às práticas do dia-a-dia com as quais frequentemente nos deparamos. O mundo encontra-se em constantes e aceleradas mudanças. As tecnologias de comunicação integram povos de diferentes partes do mundo em questão de segundos, e para lidar com essa nova fase, decorrente de um mundo globalizado, precisamos saber integrar as diversas concepções e realidades. Esta integração deve complementar as diversas disciplinas e a possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o educando e o educador a buscarem novos conhecimentos sobre um determinado assunto, problema ou questão.

Antes de abordar o tema interdisciplinaridade e suas facetas é preciso primordialmente conhecer sua origem etimológica:

A palavra interdisciplinaridade é formada por três termos: *inter* – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende e o termo *dade* – corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação. (O mundo da Saúde, 2006, p. 107-116).

Segundo Fazenda (*apud* CARLOS s.d), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960 do Século XX, em meio a reivindicações estudantis favoráveis a inserção dela na resolução dos problemas políticos, sociais e econômicos, na educação, a fim de que pudessem ajudar a solucioná-los da melhor forma. Foi assim que surgiu o conceito de interdisciplinaridade, pois estava relacionado a diversas áreas do conhecimento.

No século XX, ao final da década de 1960, o conceito de interdisciplinaridade, chega também ao Brasil influenciando, posteriormente, na elaboração de leis que regem a educação brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como precursores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Apesar de sua grande influência/importância, não existem definições e terminologias exatas acerca do termo interdisciplinaridade, cabendo a cada estudo a elaboração das definições, podendo ser interpretadas de acordo com as situações a que foram submetidas para análise. Para Japiassu (*apud* FAZENDA, 2002, p. 25): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Para Bordoni (2002, s.p.) “o ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação”. Essa forma de interação entre as disciplinas e os sujeitos das ações faz com que busquem a totalidade do conhecimento, deixando de lado as divisões disciplinares, partindo para um trabalho coletivo e reflexivo, em busca de respostas para seus questionamentos.

De acordo com Andrade (1995, p. 23), para que a interdisciplinaridade possa ser introduzida no âmbito escolar é preciso partir de um modelo construtivista, objetivando que o ser humano nasce com potencial de aprender, e esta capacidade se desenvolve em interação com o mundo: “Com nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo”.

Segundo Veiga - Neto (1994, p. 145), dentre as várias contribuições pertinentes ao ensino interdisciplinar, temos:

a) um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores etc., de diferentes áreas do conhecimento; b) um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão; c) uma Ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico; d) a reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade; e) a criação de novos conhecimentos, graças a fecundação mútua de áreas que até então se mantinham estanques; f) reverter um suposto desequilíbrio ontológico de que padece a Modernidade, isto é, reverter o descompasso entre uma pretensa natureza última das coisas e as ações humanas que tem alterado tal natureza.

Para Japiassu (*apud* VEIGA-NETO, 1994, p. 69), a interdisciplinaridade apresenta-se como três protestos:

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como em todo complexo e indissociável [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas.

Entendemos então, que a interdisciplinaridade é a atitude que se deve tomar para superar todo e qualquer enfoque fragmentado que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade que nos cerca. Assim, a interdisciplinaridade pressupõe novos questionamentos e buscas, visando compreender a própria realidade. Isto implica, na maioria das vezes, em mudanças de atitude, que possibilita a aquisição do conhecimento por parte do indivíduo, indo além dos limites de seu saber, para então, acolher e agregar contribuições de outras disciplinas. Para que ocorra a interação efetiva, tida como sinônimo do interdisciplinar, faz-se necessário compreendermos a interdisciplinaridade como atitude que busca o rompimento com a postura positivista da fragmentação, com intuito de uma compreensão mais ampla da realidade.

Para Bochniak (*apud* QUELUZ, 2000 p. 67-68), a interdisciplinaridade consiste em:

[...] atitude de superação de todas e quaisquer visões fragmentadas e/ou dicotômicas – sedimentadas pelo modelo de racionalidade científica da Modernidade – que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade, sem que se desconsidere quaisquer dos segmentos ou pólos indicados (corpo e mente; pensamento, sentido e movimento; trabalho manual e intelectual; objetividade e subjetividade; teoria e prática; idealismo e realismo; obrigação e satisfação; quantidade e qualidade [...]) e sem que se anule a identidade das disciplinas e ou áreas de produção e expressão de conhecimento contempladas (física, matemática, história, sociologia, anatomia [...]; ciências físico-naturais e ciências humanas e sociais; ciência, filosofia, arte e religião).

Segundo Nicolescu (1999), há três graus de transferência de métodos: a) *de aplicação*, por exemplo, métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) *epistemológico*, exemplo: a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia desta ciência; c) *de geração de novas disciplinas*, por exemplo, a transferência de métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos

meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte da informática.

Com base no exposto anteriormente por Nicolescu (1999), sobre a interdisciplinaridade, podemos perceber também que ela pode ser aplicada dentro de uma mesma ciência, fazendo uma interação entre seus diferentes campos de conhecimento. Como por exemplo, na Matemática, fazendo a interação do conhecimento algébrico junto à construção de conhecimentos geométricos, do conhecimento aritmético com suas aplicações na geometria, na álgebra etc.

Segundo os PCN (1998) é preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistemas de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos são subáreas da Matemática especialmente ligadas às aplicações.

Quanto ao que mencionam os PCN (1998), o critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações, dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência.

Para Zabala (*apud* FREITAS; NEUENFELDT, s.d): a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo, a bioquímica e a psicolinguística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental.

Em várias disciplinas estudadas na academia, a interdisciplinaridade tem sido proposta como uma prática de pesquisa, haja vista a necessidade de inserir novos métodos, em sala de aula, conforme afirma Japiassu (*apud* RODRIGUES, 2009, p. 36): “[...] a interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica, dizendo respeito à pesquisa. Nesse sentido, corresponde a um

nível teórico de constituição das ciências e a um momento fundamental de sua história”.

Apesar de conhecermos todos os benefícios que a Interdisciplinaridade traz ao processo ensino-aprendizagem, ainda encontramos resistência em sua utilização como método de ensino. Inicialmente, podemos destacar que a formação inicial dos professores que estão inseridos nas salas de aula traz consigo pouca informação a respeito de trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia que pode auxiliar, em muito, o processo ensino-aprendizagem. Na realidade, o ensino interdisciplinar não tem avançado de maneira satisfatória no meio educacional, porque o mesmo se depara com grande *nós*, impedindo o seu desenvolvimento através de ações interdisciplinares por parte dos professores.

Ao dar início à prática interdisciplinar, é necessário que se tenha consciência de que será preciso comprometimento e planejamento adequado – espaço e tempo - entre as partes, fato este que caracteriza o maior empecilho para que ela seja bem preparada e, conseqüentemente, desenvolvida. Não obstante, deparamo-nos com situações de ensino que, na maioria das vezes, são produtos de improviso, agravados pela falta de recursos e de incentivo financeiro para que a ação seja feita da melhor forma possível.

Todavia, o nosso sistema de ensino, tendo por base a matriz curricular, encontra-se constituído por um conjunto de disciplinas, delimitadas através dos tempos embasados nos acontecimentos sociais. As disciplinas surgiram para facilitar a compreensão de determinados fatos que, por sua vez, não ocorrem utilizando-se dos conhecimentos de forma isolada uns dos outros, ou seja, para obtermos a compreensão dos mesmos, na maioria das vezes, faz-se necessária a combinação dos conhecimentos de diferentes disciplinas interagindo-os. Então, porque persistimos com a acomodação do ensino fragmentando através de disciplinas? Por que tratá-las separadamente? Este é um questionamento que deveria ser constantemente observado e refletido. O que se pretende com a interdisciplinaridade não é destituir a importância das disciplinas e, sim, integrá-las, retirando de cada qual a parcela de participação na resolução dos problemas do cotidiano.

Logo, faz-se necessário não apenas reformular as estruturas de ensino, mas que se efetivem as ações no sentido de provocar as mudanças

necessárias no modo de ver e conceber as disciplinas, propondo problematizações, que através da pesquisa, visam interagir as diferentes áreas do conhecimento, no sentido de produção e construção do conhecimento. Assim, podemos oportunizar maior participação dos alunos competindo ao professor a função de mediador e orientador na condução do processo ensino-aprendizagem, deixando claro que todos os envolvidos têm a mesma parcela de importância.

Contudo, invariavelmente, podemos dizer que é possível a prática interdisciplinar dentro dos contextos matemáticos, porém, é preciso que os professores se abram para as novas metodologias e conceitos, dando sentido ao seu principal objetivo, que é o de gerar aprendizado significativo para seus alunos.

Após elencar os diversos pontos em que se observam as reais dificuldades, é preciso salientar que esta não é uma mudança que ocorrerá instantaneamente, é preciso conscientização para que a mudança ocorra gradualmente, sem que haja maiores perdas. É preciso também comprometimento dos educadores e maiores incentivos, tanto institucionais quanto governamentais.

Dados e análise da pesquisa

Realizamos uma pesquisa qualitativa com professores habilitados em Matemática, que lecionam nas Escolas Públicas Estaduais do município de Mirassol D'Oeste-MT, sendo elas: *Padre Thiago, Benedito Cesário da Cruz, 12 de Outubro e Pedro Galhardo*. A coleta de dados para a pesquisa se deu por meio da aplicação de um questionário, que foram entregues para onze professores, após uma breve explanação da finalidade da pesquisa. Somente 09 dos sujeitos de nossa pesquisa devolveram os questionários respondidos, os outros dois alegaram falta de tempo para responder.

Visando ao conhecimento da concepção presente no pensamento dos professores (sujeitos de nossa pesquisa) que atuam no ensino desta disciplina, fizemos alguns questionamentos relativos à Interdisciplinaridade, o seu uso ou não junto ao processo ensino-aprendizagem e as principais dificuldades encontradas a respeito da mesma. A seguir, destacamos as respostas dadas pelos sujeitos²

² Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados as suas respostas serão identificadas da seguinte forma: Professor 1= P1, Professor 2= P2 e assim sucessivamente.

Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados as suas respostas serão identificadas da seguinte forma: Professor 1= P1, Professor 2= P2 e assim sucessivamente.

de nossa pesquisa confrontando-as com a teoria estudada. Ao questionarmos sobre a concepção que os professores têm em relação à interdisciplinaridade, obtivemos as seguintes respostas dos professores, as quais foram sintetizadas em três categorias, destacando: 1. Os que têm uma concepção interdisciplinar relacionando-a como o envolvimento ou integração de várias disciplinas, (indicada por 04 professores); 2. Os que não têm concepção acerca do tema interdisciplinaridade (03 professores); 3. Os pesquisados que acreditam que a interdisciplinaridade exige comprometimento entre os profissionais envolvidos (02 professores).

Analisando as descrições feitas, constatamos que uma boa parte deles, embora não representem a maioria (conforme descrevemos a seguir) cultiva concepções das quais relacionamos na *primeira* categoria:

P₅: É a integração das disciplinas, onde todos os professores trabalham em conjunto causando enriquecimento mútuo.

P₆: A inter-relação de disciplinas – a troca de conhecimento.

P₉: Unir as disciplinas para desenvolver respostas aos questionamentos existentes.

P₈: É quando duas ou mais disciplinas se juntam para desenvolver um projeto, um conteúdo.

Concordamos com as opiniões desses professores. A nosso ver, acreditamos também que a interdisciplinaridade é o envolvimento ou integração de várias disciplinas que se complementam para dar melhor compreensão para o estudo de um mesmo tema. Neste sentido, os PCN (1999, p. 88), afirmam que:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de

questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...].

Na segunda categoria, sintetizamos as respostas dos professores que, segundo nossa interpretação, não apresentam uma concepção clara sobre a interdisciplinaridade. Vejamos:

P₁: Veio para somar, questionando o tempo (hoje), o lugar (aqui).

P₂: Aproximação da matemática com todas as outras disciplinas.

P₃: É uma maneira de ensinar um mesmo assunto em várias disciplinas.

Para esses professores a interdisciplinaridade é compreendida como algo que soma, que aproxima a Matemática de outras disciplinas, ou ainda uma maneira de ensinar um mesmo conteúdo em várias disciplinas. Para Fazenda (*apud* FORTES, s.d, p. 3): “a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda os equívocos sobre o conceito de disciplina”.

Faz-se necessário lembrarmos que é a interação entre as disciplinas que caracteriza a relação interdisciplinar, conforme orientação contida nos PCN (1999, p. 89):

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.

Na terceira categoria temos os professores que não conceituaram a interdisciplinaridade. Procuramos sintetizar as respostas desses professores, como aqueles que compreendem que a interdisciplinaridade exige comprometimento entre os profissionais envolvidos. Neste caso, é oportuno destacar as respostas dos professores que apresentam essas ideias:

P₃: Só é possível acontecer onde existe grupos unidos (dos professores) com apoio de direção e coordenação;

P₄: É uma ótima proposta de trabalho, desde que, haja o comprometimento de todos os profissionais envolvidos.

O comprometimento e o trabalho coletivo por parte dos professores são, sem dúvida, pontos importantes para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, pois além do trabalho de interação entre as disciplinas, devemos compreendê-la também como uma proposta pedagógica envolvendo conteúdos que se interagem em várias áreas do conhecimento, buscando solucionar problemas comuns com o envolvimento de ações coletivas.

Para Veiga Neto (1994), o ensino interdisciplinar contribuiria para um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento visando um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão. Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores se engajam num processo de investigação, de re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas fazendo-as partes de um todo.

Segundo os PCN (1998), o critério central da contextualização e da interdisciplinaridade é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência.

Depois de averiguadas as concepções acerca da interdisciplinaridade, procuramos abstrair dos professores suas opiniões a respeito das contribuições desta metodologia para o processo de ensino.

Com base nas respostas dos professores referentes à utilização da interdisciplinaridade como fator contribuinte no processo de ensino/aprendizagem, sintetizamos-las em duas categorias: 1. *Os que afirmam*

que o uso da *interdisciplinaridade* funciona como *facilitador* no processo de ensino/aprendizagem (08 professores); 2. Os que não são favoráveis a utilização da mesma (01 professor).

Para melhor evidenciar a nossa análise, pertinente às ideias que sintetizamos na *primeira* categoria, a seguir as transcrevemos na íntegra:

P₁: Somente trabalhando em grupo (inter) podemos driblar o fator tempo e desempenhar/desenvolver plenamente nos educandos as competências e habilidades necessárias para estes, no decorrer de sua vida "escolar" ou "não escolar";

P₄: Ainda não é um destaque, mas sem dúvida nenhuma, pode vir a ser a melhor metodologia, na minha opinião;

P₉: Diante do ciclo de formação humana, a interdisciplinaridade abrange conhecimento de mundo;

P₃: Trabalho com uma equipe desenvolvendo um projeto: "As profissões";

P₅: Desde que tenha um bom entrosamento entre as disciplinas;

P₆: O conhecimento acontece de forma mais completa e não de gavetas;

P₇: Sim, pode contribuir desde que não seja de forma excessiva;

P₈: É um dos modos ou métodos para sair da mesmice do dia-a-dia em sala.

Analisando as respostas da maioria dos professores desta primeira categoria, podemos afirmar que estes professores acreditam que o uso da *interdisciplinaridade*, pode ser uma metodologia que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, não somente da Matemática, mas também de outras disciplinas, sendo de fundamental importância para o aluno construir o seu conhecimento relativo às diversas áreas das Ciências. Para alguns desses professores, a *interdisciplinaridade* apesar de ser uma tendência promissora, ainda não reflete e demonstra os

resultados por ela esperados, mas concluem suas falas exaltando que a interdisciplinaridade pode vir a ser a melhor metodologia.

Segundo os PCN (1998) é preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem muito a contribuir com o processo de construção de conhecimento do aluno, sob a orientação dos docentes, durante a condução do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à importância de vermos a interdisciplinaridade como metodologia, Santomé (apud FAZENDA, *et al.*, 2008, p. 72) afirma que:

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Apesar de todas as manifestações a favor da inserção de novas metodologias, tivemos ainda a opinião, embora seja de um número bem pequeno, dentre os professores pesquisados, constituindo a segunda categoria, trata-se de um professor que não é favorável a utilização da interdisciplinaridade, conforme afirma em sua resposta o professor (P₂): “Defendo o rigor do método *tradicional* com a motivação do método *homem e natureza*” (grifo do autor).

Percebemos que esta resposta tem repercussão junto à afirmativa de Nogueira (1998, p.121) que diz que a interdisciplinaridade parece ser uma utopia de todo educador em sala de aula, o qual, após várias tentativas de uma busca didática, acaba por desistir e voltar ao seu cotidiano disciplinar percebendo assim que não existe a prática e a postura interdisciplinar na sala de aula.

Após analisadas as opiniões dos professores a respeito da importância da interdisciplinaridade como facilitador no processo de ensino/aprendizagem, visando diagnosticar se os mesmos fazem uso da

interdisciplinaridade como metodologia de ensino em seu fazer docente, observamos as respostas dos professores em relação a essa questão, que foram sintetizadas em duas categorias: 1. *Os que afirmam fazer uso da interdisciplinaridade* (07 professores); 2. *Os que se dizem contrários ao uso da interdisciplinaridade* (02 professores).

Vimos que na *primeira* categoria, temos a maioria dos professores, os quais afirmaram fazer uso da interdisciplinaridade como metodologia de ensino. Em relação à justificativa apresentada por eles nessa questão, entre outras palavras ditas, eles concordam que devemos ter um ensino mais interdisciplinar, pois ajudaria os indivíduos na formação e assimilação de novos conceitos e na resolução de problemas; destacam que o mundo não é uma ilha, mas, sim, que cada vez mais as áreas das ciências estão se relacionando e se integrando etc. A seguir destacamos as respostas dadas por quatro destes professores:

P₄: Em algum momento da aula do conteúdo trabalhado fazer a utilização (exemplificar) se baseando em outra disciplina;

P₆: A contextualização na busca do conhecimento;

P₇: Geralmente a escola escolhe um tema gerador e cada professor desenvolve um projeto trabalhando de forma interdisciplinar;

P₉: Escolheria um tema como Ética e dentro deste incluiria pesquisas em estatísticas e probabilidades fazendo uma correlação com história, geografia; elaborando códigos de leis com a turma; exploração de filmes, música dentro de um cronograma pré-determinado e com a elaboração de uma seqüência didática.

Através da análise das respostas dos professores, podemos perceber que os mesmos não descreveram a forma como trabalham determinados conteúdos, porém alguns deles tentaram exemplificar algum tipo de situação/problema utilizando a interdisciplinaridade em sala de aula, procurando temas que fazem parte da realidade ou cotidiano dos alunos etc. Neste sentido os PCN (1998, p. 37) orientam que: "O significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos e

também entre estes e as demais áreas do conhecimento e as situações do cotidiano”.

Nesta questão, de certa forma, encontramos respostas que já imaginávamos encontrar, com relação ao não uso da interdisciplinaridade, conforme já fora observado por nós na questão anterior. Constituindo a segunda categoria temos as respostas dos sujeitos de nossa pesquisa, os quais afirmam não fazer uso da interdisciplinaridade conforme descritas a seguir:

P₁: Para ser “inter” é necessário que seja nós;

P₂: Dificuldade com o entendimento dos outros profissionais com o rigor necessário do ensino de matemática.

Sem dúvida, as dificuldades mencionadas pelos professores nesta categoria vêm ao encontro com o que afirma Nogueira (2001), são muitos os “nós” que impedem o desenvolvimento das ações interdisciplinares, “mas se repensarmos as posturas individuais e a questão do coletivo, com certeza já estaremos dando passos largos para eliminar as ‘gavetas de arquivos’[...]” (p. 121).

Em relação à resposta do professor (P₂), mas precisamente em sua parte final, quando liga a sua dificuldade “no entendimento dos outros professores com o rigor necessário do ensino de matemática”, é bom lembrarmos que a Matemática não pode ser vista como uma Ciência estagnada, ela também está em constante evolução. Nesse sentido, Brosseau (*apud* GURGEL, 2009, p. 28): “[...] argumenta a respeito do conhecer e utilizar a forma de raciocinar na disciplina para ajudar a argumentar e debater a validade das explicações”. Este autor afirma ainda que: “Para muitas pessoas a Educação ainda é uma reprodução de uma cultura antiga. [...]. O acesso à Matemática nas instituições ainda se dá por meio do cálculo” (p. 30). Sabemos que as exigências do mundo moderno, em pleno Século XXI, requerem que as instituições escolares insiram no processo de ensino as novas tecnologias para que os métodos de cálculo sejam realizados com mais facilidade, sobrando mais tempo para os questionamentos e suas reflexões acerca dos problemas que surgem no cotidiano.

Visando diagnosticar quais as principais dificuldades encontradas pelos professores na implantação um trabalho interdisciplinar, obtivemos as seguintes respostas:

Todos os professores pesquisados apontaram algum tipo de empecilho para a realização da prática interdisciplinar no fazer docente, dentre os mais destacados estão a falta de tempo para socialização das ideias que serão postas em prática. Dentre as respostas dos professores, destacamos as seguintes opiniões:

P₁: Inicialmente nem todos estão dispostos a se “doar”, pois o trabalho interdisciplinar requer dedicação, mudanças de hábitos e pesquisa. Há também, certa dificuldade em definir se os trabalhos desenvolvidos estão alcançando a inter ou apenas a “multi”, ou “pluri”, já que ambos trazem estreitas relações conceituais. De certa forma, diversos trabalhos são desenvolvidos na escola, mesmo sem a definição se estes são inter, multi ou pluri, os mesmos têm gerado cenário propício para a construção e aprimoramento dos conhecimentos envolvidos;

P3: Falta de união, apoio;

P₂: Dificuldade em aceitação de determinados métodos que servem, tanto para motivação como também para intimidar falta de disciplina dos educandos.

Em relação a esta última questão, segundo a opinião dos professores pesquisados, foram unânimes ao afirmarem a existência de dificuldades no meio docente para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Dentre as opiniões citadas, destacam-se a falta de tempo, falta de união, falta de apoio por meio da instituição e de motivação, como um dos empecilhos para aplicação da interdisciplinaridade.

Para uma prática eficiente da interdisciplinaridade, segundo Nogueira (2001), faz-se necessária uma postura aberta por parte dos professores, devendo estar abertos tanto aos seus saberes como aos seus não saberes, demonstrando humildade diante de seus pares quanto ao reconhecimento de seus não saberes e se disporem a realizar trocas de experiências. Logo, faz-se necessário que o sistema escolar possa viabilizar a realização de trabalhos cooperativos e coletivos.

Todavia, a partir do estudo da teoria, tendo por base todos esses referenciais citados na elaboração deste trabalho e, também, a opinião de professores que estão inseridos no processo de ensino, verifica-se o quanto é importante que os conteúdos das disciplinas sejam vistos como instrumentos culturais, necessários para que os alunos avancem na formação global e não como um fim de si mesmo. Podemos, até mesmo, fazer uso da resposta de um dos professores pesquisados quando diz: *“Diante do ciclo de formação humana, a interdisciplinaridade abrange conhecimento de mundo”* relacionando a vida humana com os conhecimentos adquiridos através dela, pois não se pode “viver” isoladamente.

Constantemente os meios de comunicação, sejam eles televisionados, digitalizados ou impressos, têm feito sérias críticas mediante os resultados procedentes dos sistemas de avaliação realizados por meio do SAEB, ENEM etc., os quais têm mostrado cada vez mais a ineficácia do ensino, principalmente o de Matemática. Segundo Faria e Guirado (2009, p. 5):

[...] os matemáticos têm buscado caminhos para a melhoria do ensino da Matemática. Para eles, o ensino da Matemática não está acontecendo como deveria e a responsabilidade disso recai nos professores do ensino fundamental e médio. E a consequência de tudo isso é certa aversão dos alunos pela disciplina.

Para reverter este quadro, acreditamos ser necessário um investimento maior no sistema escolar brasileiro, tendo como uma das metas melhorarem principalmente o currículo de formação dos professores e, sem dúvida, uma formação que esteja voltada para a viabilidade de ações interdisciplinares que possam viabilizar melhoria também na qualidade do ensino a ser ofertado por meio das instituições escolares. Nesse sentido, segundo Andrade (1995, p. 24):

O novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão da escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber, pois a especialidade de cada conteúdo precisa ser garantida paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo.

Considerações finais

Realizados os devidos estudos, podemos tecer as nossas considerações finais, baseadas nos conceitos advindos dos teóricos, ora estudados, e na análise das opiniões de professores que lidam, no seu dia-a-dia, com o fazer docente confrontando-as com a teoria pertinente à temática pesquisada. Constatamos, na pesquisa, que a maioria dos professores compreende que a interdisciplinaridade é o envolvimento ou integração de várias disciplinas para trabalharem, juntas, um mesmo tema. Verificamos também que a metade dos professores compreende a interdisciplinaridade como metodologia de ensino, fato este que consideramos importante para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A realização desta pesquisa nos proporcionou a vivência docente subjetiva, pois apesar de não estarmos diretamente dentro do processo de ensino, pudemos presenciar um pouco da realidade de como este se desenvolve no cotidiano das escolas; pudemos aprofundar os conceitos sobre a interdisciplinaridade, estudo este que havia sido realizado, de maneira superficial, durante os semestres do curso e, também, verificar sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem, visto a grande apatia dos profissionais na realização da mesma.

Sem dúvida, a efetivação de um trabalho interdisciplinar pode começar pelo envolvimento do educador, através da interação, a partir das seguintes situações: do próprio docente com seu aluno, de professor com professor, pois a educação tem sentido a partir do encontro de pessoas que geram o conhecimento do objeto de ensino como um todo.

Conclui-se então, que a interdisciplinaridade é uma metodologia de ensino inovadora e importante, não somente para a Educação Matemática, mas também para as demais áreas do conhecimento, envolvendo ações coletivas entre os professores, explicitando sua importância no processo educativo. Dessa forma, acredita-se que com atitude e responsabilidade possamos proporcionar aprendizagem de maior qualidade, servindo para ajudar os alunos a compreender cada vez mais o mundo globalizado em que vivemos e também a compreender atitudes do cotidiano, tendo a responsabilidade de sermos formadores de opinião e interlocutores do saber.

Referências

- AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. *O Mundo da Saúde*. Palestra apresentada no I Fórum de Reabilitação do Centro Universitário São Camilo, em 18.03.2006. São Paulo: 2006; jan/mar 30 (1): 107-116.
- ANDRADE, Rosa Maria Calaes de. *Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular*. Revista Dois Pontos, 1995.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2010.
- BORDONI, Thereza Cristina. *Uma Postura Interdisciplinar*. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/texto/texto/didat_7.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade: o que é isso?* Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicoes_jairocarlos.pdf>. Acesso em 05 jan. 2010.
- FARIA, Clarice Aparecida Alves Palozzi; GUIRADO, João Cesar. *A Metodologia da Resolução de Problemas*. Maringá: Universidade do Estado do Paraná-UEM, 2009.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia*. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkbfxkjpbgehjepnlzyl4r3inoxahewtpq17drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2010.
- FREITAS, Deisi Sangoi; NEUENFELDT, Adriano Edo. *Interdisciplinaridade na Escola: limites e possibilidades*. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalhos052.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2010.
- GURGEL, Thais. Guy Brousseau: "A cultura matemática é um instrumento para a cidadania". *Nova Escola*. Edição 228, Dezembro de 2009.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Projetos x Interdisciplinaridade. In: _____ *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP*. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999. Disponível em: < <http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf> >. Acesso em: 10 junho 2010.

QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). et al. *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000.

RODRIGUES, Maria Auxiliadora da Silva. *O uso da interdisciplinaridade em Educação Matemática*. 2009. Monografia (Trabalho de conclusão de curso), Instituto de Ciências Exatas, curso de Matemática, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, ICEX/UNEMAT, 2009.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Produção e construção do conhecimento nas diferentes disciplinas – a problemática da interdisciplinaridade. In: *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia-60, 5 a 9 de junho de 1994, Vol. 2.

Recebido em: 04/04/2011

Aprovado em: 22/06/2011

PRÁTICAS DE LEITURA: INTERESSES E HÁBITOS EM FOCO

READING PRACTICES: HABITS AND INTERESTS IN FOCUS

Aline Cristina Bueno Balicki¹
Leandra Ines Seganfredo Santos²

RESUMO: A finalidade deste artigo consiste em apresentar e discutir dados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal no Mato Grosso. Muito se tem discutido a respeito da leitura, seus benefícios na aprendizagem e sobre um aspecto que muito tem preocupado os educadores – a falta do hábito de ler de nossas crianças e jovens. Neste sentido, o objetivo do estudo realizado, foi verificar os fatores que influenciam interesses e hábitos de leitura de crianças do 3º ano do ensino fundamental. Dentre os resultados alcançados, concluímos que muitos fatores influenciam nos interesses e na formação de hábitos de leitura, dentre eles: ambiente familiar, qualidade e diversidade de materiais de leitura, liberdade de escolha, acesso aos livros, técnicas de leitura, motivação do professor e o ambiente de leitura na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, leitura, interesses e hábitos.

ABSTRACT: This paper presents and discusses the data from a research conducted in a public school in Mato Grosso State. A lot of studies have been discussed about reading, learning and its benefits, and about an aspect that has worried teachers – the lack of reading habit in our children, teenagers and young people. The study aimed to investigate factors that influence reading habits and interests of children in the 3rd year of elementary school. Among the results, we conclude that many factors influence the formation of interests and reading habits, such as: family environment, quality and diversity of reading materials, choice liberty, the access to books, reading techniques, teacher motivation and reading environment at school.

KEYWORDS: Education, reading, interests and habits.

¹ Graduada em Pedagogia (UNEMAT/Sinop). E-mail: crisbalicki@hotmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada. Professora de Metodologia do Ensino (Língua Portuguesa para Início da Escolarização; Arte para Início da Escolarização e História para Início da Escolarização), Curso de Pedagogia (UNEMAT/Sinop). E-mail: leandraines@hotmail.com

1. Introdução

Entendemos que a leitura é uma prática indispensável em nossas vidas, pois é através dela que compreendemos o mundo que nos cerca, ou seja, é ela que nos possibilita interpretar o sentido das coisas que estão ao nosso redor. Por meio do ato de ler, aprendemos inúmeras coisas, enriquecemos o vocabulário, obtemos conhecimentos, intensificamos o raciocínio e a interpretação.

No entanto, muitas crianças não gostam de ler, o que deveria ser uma prática prazerosa porque desenvolve as potencialidades intelectuais do sujeito. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa com o objetivo de verificar fatores que influenciam interesses e hábitos de leitura de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino.

O assunto é relevante porque a leitura está presente em nossa vida todos os dias. Desde quando saímos de casa nos deparamos com nomes de ruas, com faixas, com comunicados, ou seja, com vários meios de leitura. Acreditamos ser necessário compreender o que pode levar a criança a se desinteressar pelo ato de ler, verificando se os fatores que facilitam ou inibem o desenvolvimento pela leitura estão presentes na vida dela.

Assim, este trabalho pretendeu descobrir o que leva muitas crianças a não gostar de ler, fato que tanto incomoda os professores. Neste sentido, tentamos responder a alguns questionamentos no decorrer da pesquisa, tais como: Há disponibilidade de livros em casa e na escola? Qual o tempo destinado para ler? A leitura é vista como dever ou forma de descoberta? Os alunos têm a liberdade de escolher os livros que desejam ler?

É possível que o problema de a criança não querer ou não gostar de ler seja determinado, a princípio, por estes fatores: pouca disponibilidade de livros, a leitura vista pelo aluno como dever, falta de tempo para ler, livros indicados pelo professor que exigem habilidades ainda não alcançadas entre outros que foram averiguados e levantados no decorrer do estudo.

A realização da pesquisa se justifica pelo reconhecimento da importância do ato de ler e também porque os índices educacionais apontam que a maioria dos alunos não lê ou tem dificuldades na leitura.

Em 2003, por exemplo, o Brasil obteve desempenho insatisfatório em duas grandes pesquisas: uma nacional, a do Instituto Paulo Montenegro que divulgou que 72% dos jovens são analfabetos funcionais; outra internacional, o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes-PISA, apontou o Brasil como o país que ocupa o 37º lugar em letramento de leitura (PEREIRA, texto *on-line*).

2. Conceituando leitura

Muitas pessoas ainda consideram a atividade de leitura como uma decodificação da linguagem escrita. Sabe-se, atualmente, que o conceito de leitura vai muito além desta visão tradicional “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 2003, p. 34).

O que vemos é que, muitas vezes, a própria criança acaba compreendendo a leitura como decodificação e este problema se inicia desde a alfabetização, quando o professor apenas pretende alfabetizar o aluno e não letrar também, ou seja, quer ensinar ao aluno apenas o sistema convencional da escrita. Ele não desenvolve no aluno as habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais, não insere a criança no mundo letrado, o que as faz não compreenderem o sentido dos textos o que, muitas vezes, gera o problema do domínio precário de competências de leitura ou até o analfabetismo funcional (ROJO, 2009).

Soares (2004) afirma que letramento e alfabetização não podem dissociar-se, pois a criança entra no mundo letrado simultaneamente por esses dois processos; a alfabetização se desenvolve por meio das atividades de letramento, ou seja, através de práticas sociais da leitura e da escrita que só podem se desenvolver por meio da alfabetização. A partir deste entendimento, de que se deve alfabetizar letrando, para que o indivíduo compreenda verdadeiramente o significado do ler e escrever, é que afirmamos novamente que a atividade de leitura não pode ser correspondida como a simples decodificação de símbolos, porque desta forma torna-se mecânica, e leitura significa interpretar o que se lê.

Koch (2002) nos traz uma concepção interacional de língua, em que o sentido do texto é construído na interação entre sujeito e texto. Portanto, nesta concepção, a leitura é uma atividade que considera as experiências e conhecimentos do leitor e exige muito mais que o

conhecimento do código linguístico, já que o leitor não apenas decodifica o texto, mas constrói um sentido através da interação sujeito-texto.

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa afirmam que a leitura

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata 'simplesmente de extrair a informação da escrita' decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão. (BRASIL, 2001, p. 41).

Percebemos que a assertiva acima corrobora a concepção de Koch, sendo o leitor quem constrói o sentido do texto. Os PCN (BRASIL, 2001) destacam, ainda, que a decodificação é apenas uma das etapas do desenvolvimento da leitura. As outras etapas são: a compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação. A partir disto, vemos que estas etapas dependem uma da outra e para a leitura ser realizada é necessário não só a decodificação, mas também a compreensão, assim elas estão interligadas. Portanto, a leitura envolve estratégias que permite que o indivíduo compreenda o que lê, em busca do que os PCN caracterizam como "leitor competente":

Um leitor competente é alguém que por incentivo próprio é capaz de selecionar, dentre os trechos que articulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54).

Para que as crianças se tornem leitoras competentes é necessário que além de aprender a ler, aprendam interpretar o que leem e que o ato de ler seja para compreender as palavras, a história e juntamente com o texto construir o sentido dele. Deste modo, é importante que o ensino do código da escrita se fundamente em contextos significativos para a criança, colocando-as em contato com vários tipos de textos, como, por exemplo, *outdoors*, placas, anúncios, embalagens, facilitando assim a aprendizagem; e, não em situações onde o ensino do código é de forma

isolada e descontextualizada, pois a criança não compreenderá o significado da escrita. Neste sentido, a função da escola é possibilitar ao aluno a continuidade da leitura de mundo que ele já possui, sendo que ele traz para a escola um universo individual que deve ser estimulado e aproveitado pelo professor para introduzir a leitura da palavra escrita.

3. Atividades de leitura: defesa de práticas prazerosas

A leitura é uma prática que deve ser feita não apenas na escola, mas em todos os ambientes possíveis, haja vista sua finalidade de formação social e intelectual dos leitores. Por meio dela a linguagem melhora, desenvolve-se a capacidade crítica, estimula-se o imaginário, dúvidas são respondidas, abrem-se possibilidades de encontrar novas ideias. Segundo Abramovich (1997, p. 143) "ao ler uma história à criança desenvolve todo um potencial crítico e a partir disto ela pode pensar, duvidar, questionar. Pode se sentir inquieta, querendo saber mais e melhor e perceber que se pode mudar de opinião."

No entanto, por que algumas crianças não gostam de ler? Bamberger (2000) afirma existir fatores que influenciam nos interesses de leitura e, dependendo das circunstâncias que cercam a criança, ela se tornará um leitor ou não, ou seja, os estímulos que ela recebe para ler, o acesso aos livros e o ambiente familiar de leitores possibilitam tornar a criança interessada na leitura. Portanto, se há um aluno totalmente desinteressado pelo ato de ler, o professor necessita observar também estes critérios, pois a justificativa para tanto desinteresse pode estar na falta de estímulos, na falta de acesso a bons livros, na falta de convivência com pessoas leitoras etc.

Além de contribuir para a construção de conhecimentos, a prática de ler permite que a linguagem do indivíduo seja ampliada, ou seja, é essencial para a criança passar a dominar sua linguagem oral e escrita. Assim, ela não só estará ampliando seu vocabulário, como também melhorando sua forma de se expressar e interagir na sociedade.

Zilbermam (2003) destaca que a linguagem presente nos livros precisa ser observada pelo professor antes de indicá-los para os alunos, sendo que o livro deve conter uma linguagem que consigam entender, porque se houver palavras difíceis de compreender, logo desistirão da leitura. Neste sentido, é importante que o material para realizar a leitura seja selecionado obedecendo uma gradação e sequência, de acordo com

a faixa etária, o gosto e a preferência dos alunos, e sempre fazer uma relação com o contexto sócio-cultural em que vivem.

De acordo com Silva (2004), além de o professor conhecer o material a ser lido, é necessário também saber abordá-lo. Muitas vezes, a leitura é vista com uma forma de preencher o tempo da aula em que o professor apenas dispõe os livros para os alunos ler, mas é importante que estes saibam o porquê de estarem lendo. Assim, o professor deve estabelecer um objetivo para essa atividade e mostrar a importância dessa nova habilidade que eles estão conquistando, a leitura deve aguçar a imaginação e os interesses das crianças por outras leituras.

É preciso cuidar para que a prática de ler não se torne uma tarefa mecânica, repetitiva, quando o aluno lê apenas para que o professor observe os acertos e erros, ou seja, leituras feitas sem objetivos significativos que resultam em falta de compreensão do que se leu. O aluno lê apenas porque o professor pediu ou porque é uma avaliação. Isso acontece muitas vezes, na sala de aula, a prática de ler fica focalizada apenas em leitura de textos de livros didáticos e, posteriormente, o aluno deve responder questionários, fazer exercícios gramaticais ou escrever uma redação a partir do texto, ou seja, o aluno não tem o espaço de ler para se divertir. Não lê porque ele quer, mas porque lhe é imposto. Assim, a criança poderá adquirir aversão à leitura e praticá-la apenas quando for "obrigado" e não descobrirá o prazer que esta prática poderia lhe proporcionar. Nesse sentido, "para que a leitura se torne um objeto de aprendizagem é necessário que ela faça sentido para o aluno" (BRASIL, 2001, p. 54), corroborando com pressupostos defendidos por Abramovich (1997), ao asseverar que o processo de leitura tem de superar a concepção do dever, e, portanto, privilegiar a descoberta. Esse é um aspecto que também gera o problema de a criança não gostar de ler, quando esta não vê a leitura com encantamento, nem como forma de descobrir o mundo, mas como uma obrigação a cumprir, porque não foi motivada como deveria para a produção da leitura.

Para possibilitar a mudança desta visão de leitura como dever, é importante que o professor abra espaços para atividades novas em que a leitura não seja imposta ou como forma de avaliação, ou seja, atividades ligadas a ela que possa trazer prazer para as crianças, tais como, discutir sobre as partes da história, pintar, desenhar, fazer teatros no contexto da história, fazer perguntas, comentários etc.

Neste sentido, os PCN (BRASIL, 2001, p. 58) destacam que para tornar alunos bons leitores a escola:

[...] terá de mobilizá-los internamente [...]. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente dará autonomia e independência [...]. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Para que o professor propicie momentos agradáveis de leitura, entendemos ser necessário que ele esteja atento às especificidades dos seus alunos, observando, questionando, para conhecer os interesses, as dificuldades, os temas que mais motivam os alunos. Identificar o que eles já sabem, verificar se é apenas na escola que a criança tem contato com os livros. Além disso, “é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e aos seus interesses” (GOÉS, 1991, p. 23). E para que o aluno possa gostar desse momento, o professor não pode achar que um mesmo livro poderá interessar a todos, ou distribuir livros sem conhecer as necessidades, os gostos do aluno. Silva (2004) destaca que o professor deve facilitar o desenvolvimento do gosto de ler, reunindo vários livros interessantes, de acordo com a fase intelectual do grupo e deixá-los escolher livremente, conforme seu gosto e identificação. De acordo com Goés (1991, p.22),

A liberdade de escolher influi muito no prazer pela leitura, o ideal da leitura é: educar, instruir e distrair sendo que o mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza prazer, a obra não será literária e sim didática.

Fator muito importante também na formação de leitores é o uso da biblioteca, pois é ali que a criança tem um maior acervo de livros em que pode escolher o que mais lhe atrai e também a oportunidade de expandir seus conhecimentos. Neste sentido, o professor deve possibilitar, em sua rotina, a frequência dos alunos a este espaço que, de acordo com Bamberger (2000, p. 76), é um dos “meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler”.

Importa-nos destacar também, com base neste autor, que não são apenas o conteúdo e os temas da leitura decisivos para despertar o interesse pela leitura. Vários outros fatores também são importantes,

como: o tamanho da letra, sendo que nos primeiros anos de leitura, os livros utilizados devem conter letras grandes; espaçamento entre as linhas; divisões do texto; ilustrações, já que as gravuras atraem a atenção da criança e também facilitam a compreensão do texto; a disponibilidade de livros; o tempo que a criança tem para ler; as dificuldades do texto, quando a criança pega o livro para ler e logo desiste, pode ser que o texto seja muito difícil e exija habilidades de leitura que ela ainda não alcançou. Talvez, ela não tenha desistido porque o livro não é interessante, mas porque encontrou muitas dificuldades para ler, daí a necessidade de se selecionar livros de acordo com a dificuldade do aluno.

Outros fatores que Bamberger (2000) aponta são em relação à leitura oral: quando a criança lê após a outra, geralmente, ela se concentra apenas na parte que ela vai ler, assim não sente o ritmo do texto e não aprende a valorizá-lo. A correção que os professores fazem, no momento da leitura oral, leva a criança a ficar com medo de errar e não prestar atenção no significado do texto. O desinteresse também pode acontecer, quando é usado apenas um livro de leitura e textos já conhecidos.

Sabemos que a família também tem uma grande importância nesse processo de incentivo, pois é no ambiente familiar que a criança pode iniciar seus interesses pela leitura. Isso acontece quando os pais permitem que o contato dela com os livros seja iniciado o mais cedo possível. Assim, quando chegar à escola, não classificará o livro apenas como um trabalho escolar. É importante, pois, haver livros no meio dos brinquedos das crianças para elas folhearem, olharem gravuras, já que isto lhes chama a atenção e pode desenvolver seus interesses em aprender a ler, ou seja, é necessário “despertar o mais cedo possível o amor pela leitura e fazer dele um hábito que se transforme parte da vida” (GOÊS, 1991, p. 43).

Outro incentivo que os pais podem proporcionar aos seus filhos acerca da leitura é a contação de histórias desde pequenos. Através do conto, a criança pode conhecer coisas novas, iniciando o processo da construção da linguagem, oralidade, valores, ideias, despertar a disposição para a leitura etc. O hábito de ler precisa ser estimulado o mais cedo possível para que o indivíduo aprenda a ler e para que se torne um adulto culto, dinâmico e crítico, conforme afirma Bamberger (2000, p. 92), já que “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora”.

A devida atenção a estes critérios pode permitir melhoras no desenvolvimento da leitura de uma forma agradável, sendo que este processo será realizado com sucesso, pois as crianças melhorarão suas competências e seus interesses serão estimulados.

4. Pressupostos metodológicos

Para a realização deste estudo, utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso (GOLDENBERG, 2005). Mediante os objetivos do estudo, do ponto de vista da abordagem, optamos por realizar uma pesquisa de natureza descritiva, sendo seu objetivo conhecer e interpretar a realidade por meio da observação, descrição e interpretação dos dados, sem nela interferir para modificá-la.

Como instrumentos, utilizamos a observação sistemática (RUDIO, 1986, p.44). Os registros decorrentes das observações foram feitos em diário de campo, ressaltando aspectos como conteúdos desenvolvidos em sala, reação dos alunos, postura da professora, condições do ambiente, entre outros. Também utilizamos questionários fechados para coletar os dados dos alunos. Para verificar como as professoras compreendem e trabalham a leitura na sala de aula, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa foi realizada durante os meses de maio, junho e julho de 2009 em uma escola pública municipal de ensino regular em um município mato-grossense. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos de duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental, com idades entre 7 e 11 anos, resultando em um total de 45 alunos e duas professoras formadas em Pedagogia.

5. Evidenciando práticas e concepções de leitura no contexto investigado

Durante as observações realizadas nas salas de aula, constatamos que a prática da leitura tem sido uma das preocupações das educadoras e têm ocupado um lugar de destaque, pois todos os dias são destinados alguns momentos para esta prática, por meio de livros de literatura infantil, textos poéticos, textos informativos, entre outros. Portanto, as educadoras trabalham os gêneros textuais discursivos, sempre instigando os alunos sobre as características de construção de cada tipo de texto.

Verificamos que o momento dedicado a leitura ocorre todos os dias, no início da aula, que vai de 15 min. a 30 min. sendo que, na maioria das vezes, os alunos podem escolher o que desejam ler e, logo após a leitura, eles têm a liberdade de comentar sobre o que leram. Algumas vezes, as professoras distribuíram os livros, mas os alunos tinham a liberdade de trocar e pegar aquele que o interessasse. Percebeu-se também que as educadoras trabalham diariamente com a leitura compartilhada de diferentes tipos de textos, textos estes que são utilizados durante a aula para fazer atividades de interpretação, entre outras.

Sobre o comportamento dos alunos, nos momentos da leitura, observamos que a maioria deles apresenta o interesse e a vontade de ler e também procura compartilhar as histórias lidas com seus colegas. Nos momentos em que a professora conta uma história, percebemos que eles ficam mais atentos quando esta é dramatizada e parece que grande parte dos alunos prefere que a professora conte uma história do que ler um texto informativo ou outro tipo de texto. Em relação às práticas de leitura, o que se observou por parte dos alunos, foram algumas dificuldades de compreensão e interpretação e, em determinados casos, também na decodificação do texto.

5.1 Práticas e concepções de leitura: as professoras

Partindo de uma concepção de leitura que vai muito além da decodificação do código escrito, buscamos verificar a concepção atual das professoras pesquisadas e constatamos que se alinham às defendidas neste estudo, pois acreditam que ler é fundamental para o indivíduo, compreender o que está ao seu redor, para interpretar o que as palavras nos trazem e que deve ser um prazer e não uma obrigação.

Para elas, o ambiente familiar é um fator que influencia muito nos interesses e hábitos de leitura, sendo que quando os pais têm contato com a leitura e as pessoas que convivem em sua casa são leitores isto contribui para desenvolver na criança o gosto pelo ato de ler. As professoras afirmaram que são poucos os pais que incentivam os alunos a lerem e percebem isto quando trazem textos bem comuns do universo da leitura e os alunos dizem que nunca ouviram. O mesmo acontece quando pedem para que eles contem alguma história que os pais lhes contaram e são poucos que o fazem, pois muitos pais ainda não têm este hábito.

Sobre esta falta de estímulo da família, percebemos que isto tem sido uma preocupação das educadoras, pois muitas famílias ainda veem a escola como a única responsável pela formação de leitores e, assim, não contribuem no processo de incentivar à leitura. Acabam, pois, oferecendo apenas brinquedos ou outros meios de lazer que não sejam os livros.

Percebemos que estas falas corroboram com Bamberger (2000), ao afirmar que os fatores contextuais influenciam nos interesses e no gosto pela leitura, ou seja, as circunstâncias que cercam a criança poderão torná-la um leitor ou não, sendo que os estímulos que ela recebe para ler, o ambiente familiar de leitores possibilita tornar a criança interessada na leitura. Neste sentido, torna-se fundamental a família criar em casa um ambiente literário onde a criança recebe estímulos que serão muito importantes na sua formação como leitora.

Para as docentes investigadas, poucos são os alunos que não gostam de ler e procuram mostrar o gosto pela leitura a fim de motivá-los mais a lerem. Acreditam que pela motivação do professor, o aluno sentirá mais vontade de ler e, assim, passará a buscar o conhecimento em várias fontes de informações. Sobre a importância de o professor mostrar seus hábitos e os seus gostos de leitura Bamberger (2000, p. 74) destaca estar claro “que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver o interesse e o hábito de leitura nas crianças”. É sublinhado que a dinâmica de aprendizagem ligada à leitura centra-se também na prática do professor, da forma como se atualiza, do que lê, da forma como lê e se relaciona com seus alunos.

As professoras afirmaram, ainda, que os alunos possuem preferências distintas de tipos de leituras: alguns gostam dos textos narrativos, outros dos textos informativos e, principalmente, dos contos de fadas. Os tipos de textos também foram citados por elas como fatores que influenciam, e acreditam que é necessário trabalhar a leitura com textos que chamem a atenção dos alunos e sempre apresentar novos tipos. Além disso, a forma que o educador lê e lida com a leitura também influencia, ressaltando assim a importância de o professor mostrar seus hábitos e o seu prazer pela leitura. Asseveram que o contar história é fundamental para incentivar a leitura, e os alunos gostam muito de ouvir. Na concepção de Abramovich (1997, p. 23), “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”, assinalando a

importância do ato de contar histórias para incentivar e criar nos alunos o gosto pela leitura. Durante as observações, verificamos que realmente ocorre a contação de histórias e que, quando a professora as dramatiza, os alunos ficam mais atraídos por ela.

Ao diagnosticar a ausência de biblioteca na escola, questionamos as professoras sobre o que poderia ser mudado se ela existisse e as educadoras disseram que seria muito bom, pois os hábitos de leitura poderiam ser construídos com mais facilidade, pois poderiam levar os alunos para visitá-la todos os dias com um número maior de exemplares que poderia incentivá-los muito mais a lerem.

5.2 Práticas e concepções de leitura: os alunos

Quanto aos alunos, constatamos que a maioria deles lê porque gosta. E ao questionarmos sobre os temas que mais os atraem, verificamos que possuem preferências distintas. Deste modo, percebemos que estão tendo acesso a diferentes tipos de leitura.

Compreendemos que o contato com a diversidade de temas é um atrativo para o aluno se interessar pela leitura, pois a partir deste contato ele tem a possibilidade de estar sempre conhecendo e se interessando por novos temas influenciando na formação do hábito de ler. Nesta perspectiva, é importante ressaltar a importância de o professor saber selecionar o material apropriado para cada faixa etária e até fazer uma pesquisa para descobrir os temas que mais atraem seus alunos, os temas que eles ainda não conhecem e desejam conhecer, ou seja, estar sempre que possível apresentando novos materiais de leitura para eles. De acordo com Bamberger (2000), para formar jovens leitores bem sucedidos é necessário apresentar-lhes o material de leitura apropriado, de modo que ele não desenvolva apenas habilidade de leitura, mas também desenvolva interesses de leitura capazes de durar por toda a vida.

Quando perguntamos se eles praticavam a leitura em casa, obtivemos as seguintes respostas: dos quarenta e cinco pesquisados, vinte e dois afirmaram que leem sempre; dezessete, às vezes; quatro responderam que leem somente quando a professora pede; e, dois afirmaram que nunca leem em casa. Aqui, torna-se necessário, mais uma vez, ressaltar a importância do incentivo da família para que a criança possa se tornar um leitor, pois o exemplo que os pais dão em casa pode

influenciar no desenvolvimento de hábitos de leitura. Um exemplo que os pais podem dar é oferecendo livros de presentes para seus filhos e iniciar estes incentivos o mais cedo possível, pois o valor e a importância que se dá à leitura começam em casa muito antes da escola.

Neste sentido, corroboramos com Bamberger (2000), ao afirmar que desenvolver o interesse e o hábito pela leitura, é um processo constante que começa muito cedo em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Ele ainda ressalta que um dos fatores mais importantes que influenciam o interesse pela leitura é a “atmosfera literária” que a criança encontra em casa. Para ele, a criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Sobre o ouvir histórias em voz alta, trinta e nove alunos responderam que gostam desta prática. No entanto, apenas vinte e cinco deles afirmaram que os pais contam histórias para eles. Para Goés (1991), contar histórias para as crianças é um incentivo que os pais podem proporcionar em relação à leitura, ou seja, quando os pais contam histórias para seus filhos, eles estarão contribuindo para o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura e também dando continuidade aos trabalhos da escola. É, também, uma forma de o professor estimular a leitura, já que a maioria dos alunos revelou que gosta de ouvir histórias em voz alta, porém não são todos os pais que têm este hábito. Assim, é importante que o professor explore esta técnica na escola, pois estará utilizando uma prática que os alunos gostam e poderá contribuir para incentivar o gosto pela leitura.

Interessou-nos também saber se os alunos tinham livros em casa. Os dados revelaram que dos quarenta e cinco investigados, trinta e oito afirmaram que tinham e trinta deles afirmaram que leem esses livros. Sobre a importância da família, na continuidade das atividades escolares, Cagliari (1993, p. 148) enfatiza que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.”

No que concerne à preferência de o aluno escolher o livro para ler ou a professora escolher por ele, trinta e cinco alunos responderam que preferem escolher seus livros. Percebemos então que, como afirma

Goés (1991), a liberdade de escolher os livros para ler influencia no prazer pela leitura, ou seja, quando o professor oferece esta abertura ao aluno, estará contribuindo para um momento de leitura agradável para o aluno, possibilitando-lhe construir hábitos de ler.

Perguntamos, também, sobre os tipos de leitura que eles preferem. Dentre as opções livros, revistas, gibi, jornais, textos da *internet*, receitas e outros, verificamos que a maioria dos entrevistados gosta de ler textos com muitas ilustrações e pouca escrita, já que vinte e um deles responderam que preferem o gibi.

De acordo com Morais, os prazeres da leitura são múltiplos. Para ele,

Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar (há várias maneiras de sonhar [...]). A melhor maneira de começar a sonhar é por meio dos livros [...]. (1996, p. 12-13).

Sabemos que estes tipos de leitura chamam a atenção das crianças, pois as gravuras facilitam o entendimento da história. Além disso, esse tipo de material é de fácil acesso, já que são encontrados na escola e também no ambiente familiar.

Apesar da preferência dos alunos por textos com ilustrações, percebemos que as professoras procuram trabalhar a partir de uma diversidade textual, durante as aulas, sempre apresentando novos materiais de leitura como panfletos, receitas, revistas, textos da *internet* e pudemos perceber que os alunos também se atraem por esses gêneros textuais.

6. Considerações finais

A partir desta pesquisa, realizada com o intuito de verificar fatores que influenciam interesses e hábitos de leitura de crianças do 3º ano do ensino fundamental, podemos concluir, através das discussões com alguns autores e dos dados obtidos, que todos os fatores citados influenciam interesses e hábitos de leitura. Apresentamos, a seguir, uma

síntese dos fatores que influenciam a leitura, de acordo com as professoras e os alunos pesquisados.

De acordo com os professores investigados, os fatores que influenciam interesses e hábitos de leitura são:

- a) Ambiente familiar/ incentivo dos pais;
- b) Motivação do professor;
- c) Tipos de textos;
- d) Contato com livros;
- e) Prática de contar histórias/ Técnicas de leitura e,
- f) Dificuldades dos alunos em ler.

Os dados referentes aos alunos, por sua vez, mostram que os fatores são os seguintes:

- a) Ambiente familiar/incentivo dos pais;
- b) Contato com diversidade de material de leitura;
- c) Prática de ouvir histórias/ Técnicas de leitura;
- d) O acesso aos livros;
- e) Liberdade de escolha do material de leitura, e;
- f) O modo como a leitura é compreendida, ou seja, uma obrigação ou prazer.

Percebemos, através desta síntese, a complexidade que envolve a temática leitura, pois são muitos os fatores que influenciam a criança a se interessar ou não por ela e, além disso, o ato de ler envolve particularidades individuais como gostos, preferências, interesses. Em outras palavras, cada sujeito tem o seu modo de escolher um material de leitura, tem as suas preferências por determinados assuntos ou tipo textuais. Há, ainda, os diferentes interesses que podem ser influenciados pelo ambiente familiar e este ainda é mais complexo, porque vivemos em uma sociedade onde modelos de família mudam constantemente. Existem aqueles pais que contam histórias, compram livros, ou seja, procuram incentivar, de alguma forma, o interesse de seu filho pela leitura. No entanto, há também aquelas crianças que não encontram, no ambiente familiar, um incentivo, um apoio até para desenvolver as habilidades na

leitura, são pais que por algum motivo não contam histórias ou não têm o conhecimento da importância que seus incentivos podem fazer para que seus filhos criem o hábito de ler.

Não podemos deixar de ressaltar a grande importância da escola neste processo, visto que, ainda hoje, muitas crianças têm a oportunidade de contato com os livros apenas neste espaço, e assim percebemos a necessidade da valorização, da busca pela qualidade dos materiais, do tempo reservado à leitura. Enfim, é necessário pensar sobre as condições do trabalho do professor em que ele possa também ter alternativas, em que a qualificação responda às necessidades das crianças que não têm o incentivo familiar para criar o hábito de ler e aumentar as possibilidades das que têm o acesso. É importante repensar os modelos das escolas quanto à organização dos espaços de leitura, constituindo-se como uma referência capaz de atrair os alunos, privilegiando, por exemplo, a liberdade de o aluno escolher e ler seu livro na posição que preferir (sentado no chão, na cadeira, em bancos).

A contação de histórias dramatizadas é uma prática que o aluno gosta muito. Após o momento do conto, o professor pode ainda solicitar um teatro, organizar o cantinho da leitura, ou seja, desenvolver práticas que lhes chamam a atenção. O que não pode acontecer é tornar o momento da leitura monótono, enfadonho, em que o aluno lê apenas para treinar e mostrar ao professor habilidades de leitura. É necessário ir além da decodificação do código escrito, o aluno precisa ter a oportunidade de conhecer as funções da escrita no seu dia-a-dia, e isto é possível através do letramento, que privilegia a compreensão do sentido dos textos, ou seja, é através do letramento que o aluno pode compreender verdadeiramente o significado do ler e escrever (ROJO, 2009).

Portanto, para possibilitar o desenvolvimento de interesses, gostos e a formação do hábito de ler, o momento da leitura tem que ser o mais agradável possível. Neste sentido, o professor precisa encontrar modos que façam a leitura na escola se tornar algo prazeroso, capaz de motivar o aluno a desejar ter um maior contato com a prática da leitura, além do ambiente escolar.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Língua Portuguesa*. 3. ed., Brasília, 2001.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1993.
- GOÊS, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 9. ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- PEREIRA, I. *A importância da leitura nas séries iniciais*. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/3046/1/a-importancia-da-leitura-nas-series-iniciais/pagina1.html>. Acesso em: 20 jul. de 2008.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 33. ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2. ed., São Paulo: Papirus, 2004.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed., São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 10/03/2011

Aprovado em: 02/09/2011

**A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PREVENÇÃO DO
FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL
E DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO**

**LITERACY UNDER THE PREVENTION OF THE SCHOOL FAILURE
PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON ORAL LANGUAGE AND READING
PRACTICES AS TOOLS FOR THE PROCESS**

Ana Paula Batista de Jesus¹
Ângela Helena Bona Josefi²
Silmone Aparecida Hortmann³

RESUMO: Este trabalho decorre de um estudo que teve por objetivo refletir sobre possibilidades de prevenção do fracasso dos alunos na alfabetização. Enfatiza a importância de se partir da capacidade de análise da linguagem oral que as crianças já trazem quando chegam à escola, para ensiná-las a escrever, evitando-se, assim, o surgimento de muitas das dificuldades na aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativa, foi desenvolvida no contexto de sala de aula em três escolas municipais e uma escola particular do Município de Guarapuava-PR, através de questionários e entrevistas com os professores, além de observações em sala de aula. Os resultados mostraram que, em muitos casos, o fracasso na aprendizagem desencadeia-se no próprio processo de alfabetização que, não raro, é organizado e conduzido para um padrão de aluno idealizado e nem sempre real, já que o modelo de aprendizagem de cada aluno muitas vezes não se conecta com o modelo de ensino presente na sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização, leitura, ensino da escrita, fracasso escolar

ABSTRACT: This work comes from a study that had as a goal to wonder about possibilities of preventing students' fails on literacy. It emphasizes the matter of coming from the analytical capacity of oral language that children already have when they first arrive at school, teaching them writing, avoiding this way the emergence of many difficulties on learning

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da UNICENTRO-PR.

² Mestre em Linguística Aplicada, Professora Assistente C do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO-PR. E-mail: angelahbj@hotmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia da UNICENTRO-PR. E-mail: silmonehortmann@yahoo.com.br

process. The research, a qualitative-interpretative approach, was built in a classroom context in three public schools and one private school in Guarapuava-PR, through questionnaires and interviews with the teachers, in addition to comments in the classroom. The results showed that, in many situations, failing on learning is based on the literacy process itself that, not uncommon, is organized and directed to a pattern of a fictional student, since the learning type of each student, many times does not connect with the teaching model presented in the classroom.

KEYWORDS: Literacy, reading, teaching writing, scholar fail.

Introdução

A alfabetização, que compreende um processo de construção do conhecimento da língua escrita e que se inicia antes mesmo da entrada na escola, devendo ser ampliado gradativamente pelo aluno, mediante ensino sistematizado que lhe possibilite rever o mundo e compreendê-lo, para atuar nele como sujeito de transformação da própria realidade, torna-se, para alguns, quase um pesadelo na escola. Isto porque ensinar a ler e a produzir textos de forma a levar o aprendiz à reflexão, à construção e à reconstrução de novos significados é, na realidade, um grande desafio que se apresenta aos professores, em particular àqueles responsáveis pelo processo de alfabetização, cuja preocupação é de que, apesar dos esforços e da dedicação na ação pedagógica, muitos alunos não conseguem aprender ou enfrentam sérias dificuldades.

Por essa razão pretendemos, com o estudo que deu origem a este trabalho, compreender melhor o processo de alfabetização e contribuir com reflexões que levem à superação do fracasso na aprendizagem da escrita. Para isto, buscamos entender quais os fatores que geram dificuldades ou que facilitam a aprendizagem no processo de alfabetização como letramento⁴. Nesse sentido, procuramos observar as práticas alfabetizadoras na escola e perceber em que sentido as metodologias utilizadas pelos professores interferem positivamente no processo de alfabetização.

⁴ Para Soares (2008), alfabetização como letramento significa levar o aluno não apenas ao conhecimento e domínio do sistema ortográfico da língua escrita, mas também ao conhecimento e uso da língua escrita como discurso, isto é, como atividade real de interação, concretizada no texto.

A pesquisa, de abordagem qualitativo interpretativa⁵, foi desenvolvida em três escolas municipais e uma escola particular do Município de Guarapuava (região centro-sul do Paraná), e utilizou-se de instrumentos como questionários e entrevistas com professores, além de observações em sala de aula.

O presente texto aborda, inicialmente, a questão da expressão oral, considerando que o aluno, ao chegar à escola, já possui subsídios para expressar-se oralmente e até mesmo domina as regras de uso dessa modalidade de linguagem. Assim, busca refletir sobre a apropriação da escrita e o seu desenvolvimento no processo de alfabetização, a partir das habilidades de comunicação oral que a criança já tem. Na sequência, apresenta breves considerações a respeito da leitura como prática social que extrapola a simples decodificação da escrita e que também se configura como forte subsídio para a aprendizagem desta. A questão do fracasso escolar é abordada na perspectiva da prevenção, discutindo-se sobre as possíveis causas do mesmo, focando-se o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Acredita-se que a alfabetização é um dos processos, da educação formal, mais importantes na vida do ser humano, já que ele, desde que nasce, insere-se numa sociedade letrada e interage com a linguagem escrita, lendo e buscando compreender o mundo à sua volta. Segundo Cagliari (1998 p.104), “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. [...] O segredo da alfabetização é a leitura”. Ele enfatiza que no processo de alfabetização é primordial ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida a aplicar esse conhecimento para a sua produção escrita.

O processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Considera-se que as reflexões acerca das práticas cotidianas de fala, como experiências significativas para a sistematização da aprendizagem escolar, são de elevada importância nos processos de discussão sobre a alfabetização, já que muito se ouve dizer que há um empobrecimento do uso desses elementos no trabalho com a linguagem, em sala de aula.

Colello (2004, p. 88) afirma que “ensinar a linguagem escrita significa compreender esse sistema de representação nos seus usos, nas suas modalidades e necessidades [...]”. A autora considera que “as atuais

⁵ Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em compreender a dinâmica das relações sociais, trabalhando com a vivência, a experiência e o resultado da ação humana.

práticas de alfabetização centradas na técnica e na correção da escrita parecem distantes do ideal de promover a compreensão a respeito de tal modalidade da linguagem” (p. 89). Ressalte-se que isto foi dito há pelo menos uma década, entretanto, ainda se encontra esse tipo de prática em muitas escolas e percebe-se certo descaso com a questão da oralidade na alfabetização onde professores trabalham com métodos repetitivos e mecânicos, impossibilitando que a criança contribua com suas experiências, tornando-a incapaz de interagir na escola e, depois, consequentemente, com o mundo ao seu redor, pela leitura e pela escrita.

Segundo Cagliari (1992, p.08), “ler e escrever são atos lingüísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável a esse processo”. A criança, desde muito cedo, já tem conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem oral e isto pode se constituir como base para a futura compreensão do funcionamento do texto escrito.

Para Vygotsky (1991, P.125), “a linguagem se constitui primeiramente no plano do funcionamento comunicativo, envolvendo regulamentações recíprocas entre crianças e outros elementos desse processo: da interação emissor-receptor, que caracteriza a função comunicativa, nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita”. Ao referir-se à questão da aquisição da linguagem, o autor enfatiza que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente a expressão oral e que, a partir disso, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita. Ele afirma, em outro momento, que “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada [...]”, até chegar a uma situação em que “a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1988, p. 131).

Segundo Benveniste (1982), pela linguagem ocorre a ação de um indivíduo sobre o outro, o que promove a interação. Daí a importância da fala nesse processo.

Sobre o processo de apropriação da oralidade e da escrita, Cagliari (1992, p.81) afirma que há problemas de aprendizagem que surgem em decorrência da falta de clareza sobre como trabalhar com a relação entre essas duas modalidades de linguagem, no que se refere aos elementos que estão ligados diretamente com o fenômeno da variação linguística. Ele complementa que “os modos diferentes de falar acontecem

porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo características de grupos sociais diferentes e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem”.

Nesse sentido, mais adiante o autor aborda que a escola, “incorporando comportamentos preconceituosos da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar.” (p. 82). Argumenta, ainda, na página anterior, que dentro de um dialeto não existe o certo e o errado linguisticamente, porque a construção da estrutura em um dialeto segue as mesmas regras gramaticais usadas em outro. Então, por exemplo, o dialeto caipira não é uma fala errada, apenas diferente. Mas o modo de falar de cada um é uma das coisas que revela o *status* social do indivíduo e dos grupos sociais, definindo-se assim o lugar de cada um na sociedade. Daí a importância de, a partir do saber falar do aluno, ensinar-lhe a norma padrão da língua, para que ele tenha acesso aos bens culturais por ela veiculados.

Sabe-se que as crianças que entram na escola falando a norma culta possuem uma grande vantagem sobre aquelas que são falantes de outros dialetos. Nesse sentido, Franchi (1991, p. 258) enfatiza:

Proporcionar um ambiente agradável desde o início da escolaridade, [...] é a melhor maneira de favorecer a desinibição do aluno e possibilitar-lhe o exercício de uma fluência verbal espontânea que faz eclodir o repertório individual a ser trabalhado na alfabetização. Como as classes são compostas de alunos de diferentes origens sociais, de diferentes hábitos lingüísticos, de diferentes valores e comportamentos individuais, o tratamento natural da maneira de exprimir-se das crianças é o modo de desfazer a desigualdade [...].

Cabe lembrar que não se trata de tão somente reforçar o jeito de falar de cada um, mas de, a partir do aparente caos presente na sala de aula em razão dos diferentes hábitos de uso da linguagem oral, sistematizar formas de aprendizagem da norma padrão da língua através de atividades que permitam uma rica interação verbal sem discriminações.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998, p.85) enfatiza que “aprender o dialeto padrão é indispensável, não para justificar os acontecimentos associados a ele, mas como forma de garantir uma vida melhor aos que

estudam". Ele esclarece que a fala e a escrita representam realidades diferentes da língua que, em sua essência, estão intimamente ligadas, embora tenham uma realização própria e independente em seus usos. Na fala, as palavras nem sempre são pronunciadas na forma como são escritas.

"É importante que a atitude do professor diante do aluno que fala diferente da variedade padrão [...] seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades lingüísticas dos falantes. Partindo daí, esse professor deve conduzir o aluno a uma reflexão que lhe possibilite dominar também a variedade padrão para usá-la quando necessário" (JOSEFI, 2005, p. 24).

Vygotsky (1991) lembra que nenhuma criança, quando estava aprendendo a falar, precisou que a fala fosse estruturada em ordem de dificuldades crescentes, com exercícios repetitivos para que ela aprendesse. Ela simplesmente encontrava-se no meio dos falantes e, interagindo com eles, aprendeu a falar. Assim, para aprender a ler e escrever, é preciso que ela tenha oportunidade de interagir com situações de leitura e escrita, em contextos significativos de uso das mesmas.

Quando a ação pedagógica propõe atividades desvinculadas de sentido e muito distantes das experiências das crianças, existe um sério risco de que se desencadeie um processo de fracasso na escola.

A leitura como prática social

Desde cedo, a criança interage com as pessoas que estão à sua volta, atribuindo significados aos seres, objetos e situações cotidianas. Antes mesmo de entrar na escola, ela pode ser capaz de ler a marca dos produtos, as placas, o seu próprio nome e as palavras que lhe são significativas. Além disso, tem acesso a textos que circulam no ambiente familiar/social, como letreiros de lojas, receitas de bolo, título de livros infantis ou gibis, jornais, listas telefônicas, dentre outros.

Para Cagliari (1992, p. 169), a leitura é um processo interativo, onde interagem diversos níveis de conhecimento, é uma fonte de prazer, satisfação pessoal, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para a criança tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Aprender a ler não se reduz a aprender o valor sonoro das letras, a juntar as sílabas, as palavras. É preciso proporcionar à criança o contato e a interação com o escrito, de maneira que ela possa aproveitar a função significativa da escrita, ou seja, ler por algum motivo ou para aprender alguma coisa. A prática de ler ou mesmo de ouvir histórias ajuda a criança a se conscientizar sobre a importância da leitura, percebendo a riqueza e a função social dos textos. A finalidade da leitura no processo de alfabetização, é tornar o aluno leitor e produtor de textos significativos, priorizando situações de interação e de interlocução.

Nesse sentido Cagliari (1998, p. 104) afirma que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”. O segredo da alfabetização é a leitura, portanto, é primordial ensinar o aluno a decifrar o código escrito para depois aplicar esse conhecimento na produção escrita. O mesmo autor afirma que “em primeiro lugar, é preciso entender que o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura. Aprender a ler, aqui, significa aprender a decifrar a escrita. Para saber decifrar a escrita é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos” (p. 99).

Não se aprende a decodificar a escrita para dizer apenas que se sabe ler, mas para atender a um interesse imediato, para conviver na sociedade, relacionar-se com os familiares, descobrir informações, interpretar a realidade etc. Assim sendo, aprender a lidar com o código é imprescindível, mas não basta por si só, já que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra, não se responde a pergunta de verificação de entendimentos preenchendo fichas cansativas [...]” (PCN, 2001, p. 57).

Devido à necessidade de se comunicar, o indivíduo vai adquirindo habilidades para analisar, refletir, interpretar as relações e os sentidos dos textos, das palavras, dos diálogos, ou seja, descobre, para além da magia, do lazer, a utilidade prática da leitura.

A leitura é, sem dúvidas, o elemento básico de suma importância para o processo de alfabetização. Para Cagliari (1992, p. 148), ela “é a extensão da escola na vida das pessoas, é uma herança maior do que qualquer diploma”. É indispensável que se leia todos os dias para os alunos em processo de alfabetização inicial e que os textos lidos sejam interessantes para eles. Interessantes, não apenas no sentido da magia e da fantasia próprias da sua faixa etária, mas também, no que se refere a

informações úteis e a conhecimentos necessários. Entram aqui os mais diversos tipos de textos com seus diferentes veículos.

Além disso, os leitores principiantes precisam poder experienciar leituras individuais silenciosas, pois ao ler em voz alta, eles se preocupam com a pronúncia, dificultando assim o ato de interpretar o texto lido. Sobre isso, Cagliari, (*op. cit.*, p. 162) enfatiza que se no decorrer do processo de alfabetização não se praticar a leitura silenciosa, o aluno acabará de ler o texto e não saberá dizer o que leu, ocorrendo uma falta de controle sobre o pensamento ao longo da leitura. Depois disso, o indivíduo pode, eventualmente, fazer uma leitura em voz alta, que também é indispensável para o seu crescimento como leitor e relevante para a compreensão do texto. É exatamente por isso que os olhos, na leitura em voz alta, estão sempre mais à frente em relação à voz do leitor.

Para haver compreensão em atividade de efetiva leitura, é necessário que se tenha um conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido, que pode ser adquirido através de experiências e convívios no ambiente familiar e social e através de diálogo sobre o assunto a ser lido, exercício este que deve acontecer em sala de aula, nas atividades de leitura, resultando numa leitura produtiva e coerente com os objetivos de aprendizagem. Desse modo, o ato de ler deixa de ser somente uma recepção passiva e transforma-se em uma atividade de interação leitor/texto para o alcance de determinados objetivos, levando-se em conta o conhecimento já adquirido.

Dessa forma, a prática de leitura configura-se como importante aliada para a prevenção das dificuldades no processo de alfabetização.

O papel do professor alfabetizador e a prevenção do fracasso escolar

Atualmente, a sociedade espera dos profissionais da área da educação o comprometimento com a formação de um ser humano crítico, reflexivo, transformador e criador, capaz de atuar e ajudar a transformar a sociedade da qual faz parte, assumindo-se como um ser social.

Antes de tudo, para que isso se concretize é necessário que, na escola, o professor converse com seus alunos e conheça a realidade de cada um, percebendo suas expectativas e suas necessidades em relação ao processo de alfabetização. Segundo Cagliari (1998, p. 106), o professor deve explicar aos educandos o que significa aprender a ler e a escrever e

incentivá-los a querer aprender motivando-os com previsões de uso desse conhecimento para o resto das suas vidas. O autor comenta sobre o tempo necessário para o aluno se alfabetizar (*op. cit.*, p. 109) e defende que se a escola eliminar o “entulho” dos exercícios preparatórios e priorizar a decifração da escrita, “dedicando uma hora por dia com atividades específicas, todos os alunos apreenderão a ler em dois ou três meses de trabalho”. Mas na realidade, na visão de muitos, isso não acontece devido ao excesso de alunos em sala de aula, às condições precárias e inadequadas dos materiais, aos pequenos espaços destinados às salas de aula etc. Isto certamente interfere, entretanto, segundo o autor, se o professor tiver clareza de como fazer com que os alunos aprendam a decifrar a escrita, o processo de compreensão e uso da mesma em situações significativas torna-se possível e muito mais tranquilo, apesar do número excessivo de alunos ou das condições precárias da escola.

A partir do que vimos até aqui, podemos dizer que as dificuldades no processo de alfabetização, ocorrem, muitas vezes, por falta de compreensão dos alunos quanto ao conteúdo e objetivo da escrita, quase sempre em razão do tipo de trabalho desenvolvido pelo professor. Então, mesmo possuindo capacidades para aprender, a criança não reage, porque os estímulos propostos pelo professor, em sala de aula, ocasionam uma passividade, uma atitude de espera por algo estranho, fora do contexto daquilo que ela já traz como conhecimento de mundo. Pode-se dizer que isto se configura como falha no processo de alfabetização.

Para superar as dificuldades nesse processo, acreditamos que é de fundamental importância que o professor parta da realidade do aluno para alfabetizá-lo, levando em conta o seu conhecimento adquirido no ambiente familiar e social, mesmo considerando que essa criança possa não ter tido contato com qualquer tipo de material pedagógico. É preciso levar em conta que ela traz consigo conhecimentos e habilidades que podem auxiliar na construção de novos conhecimentos.

É nessa perspectiva que, como já dissemos anteriormente, o professor deve respeitar a linguagem popular, ou seja, o dialeto usado pelo aluno – que não é errado, quando não coincide com a norma padrão da língua, mas simplesmente diferente – e considerá-lo como ponto de partida para ensinar o uso da língua padrão. Encontramos em Franchi (1991) discussões e orientações importantes a esse respeito. Vejamos o que ela diz sobre um dos aspectos que considera relevantes nesse processo:

A alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam, e nascer com fortes marcas da oralidade. [...] Parece-me que o modo mais natural de ligar os primeiros 'escritos' e a linguagem, é o de integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses 'escritos' se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos e criativos. A chave metodológica não está, pois, na hipótese de uma correlação estreita entre a escrita e a oralidade, uma como representação da outra. Trata-se de considerar a prática oral das crianças como o contexto em que as primeiras palavras e as primeiras frases escritas ganham 'naturalidade' (p. 144).

A autora complementa dizendo que se as primeiras escritas das crianças estiverem integradas a uma atividade oral intensa, elas podem melhor atribuir intenções significativas a seus escritos e, a partir disso, melhor compreender a função comunicativa desse novo conhecimento. Certamente, essa é uma das formas de fazer com que os alunos entendam o significado de aprender a ler e escrever e sintam-se motivados a isto.

Colello (2004, p. 25) faz uma crítica à ausência desse tipo de prática, como sendo um dos fatores que contribuem para o fracasso:

O que se vê, na maior parte das escolas é a negação (ou desprezo) pelo dialeto, a cultura e o saber popular, que definitivamente parecem não encontrar espaço nas tarefas em sala de aula. A criança que ingressa na escola traz o domínio da linguagem oral popular e coloquial. A escola direciona todas suas atividades objetivando a linguagem escrita *culta* e formal, sem perceber que o aporte verbal do aluno é a via mais segura para tal conquista (e para muitas outras). Em outras palavras, o professor *cobra* do aluno exatamente aquilo que ele não tem para dar.

Diante disso, a criança acaba abandonando a escola, ou quando ali permanece, coloca-se à margem do processo de aprendizagem, pela dificuldade que tem de *aceitar* a norma padrão, que, nesse caso, aparece como um conhecimento fragmentado, difícil de aprender. Na mesma obra, mais adiante, Colello (2004) afirma:

É necessário reforçar a educação formal como meio de ampliar a compreensão e a organização do mundo, e não apenas transmitir conhecimentos específicos. Este ponto parece-nos fundamental para o entendimento do fracasso escolar no Brasil onde muitos dos que freqüentam a escola, não têm a garantia de fazer uso desse conhecimento de modo abstrato (p. 62).

Sabe-se que a alfabetização é um processo muito complexo e depende da participação de todos os envolvidos: alunos, professores, pais etc. Muitos professores questionam sobre a falta de participação dos pais na alfabetização de seus filhos, pais que não comparecem na escola quando chamados, não ajudam a fazer a tarefa de casa, mas ficam ansiosos para verem seus filhos alfabetizados. Estes, por sua vez, também não se dão conta de que a alfabetização é um processo lento, onde não se pode *queimar* as etapas de desenvolvimento da criança, e atribuem somente aos professores a culpa pelas dificuldades dos seus filhos.

Cagliari (1992, p. 09) afirma que “se por um lado os problemas da alfabetização estão apoiados na maneira imprópria como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura, por outro, tem-se atribuído o fracasso escolar ora ao aluno, visto como um ser incapaz, carente cheio de deficiências, ora ao professor”, mas não se tem, encontrado formas eficazes de superação.

A intenção deste trabalho não é encontrar os culpados, mas sim entender melhor o processo, e de que forma é possível prevenir o surgimento de dificuldades, a fim de evitar o fracasso dos alunos. De qualquer forma, deve-se considerar que são vários os fatores envolvidos quando as crianças não progridem, mas tem-se convicção de que se a escola conseguir cumprir efetivamente a sua função precípua que é ensinar e fizer isto de forma contextualizada e significativa, levando em conta os saberes e práticas dos sujeitos da comunidade em que ela se insere, certamente estará atuando numa perspectiva preventiva e muitas das dificuldades deixarão de aparecer.

Analisando as práticas escolares

Pretende-se, agora, analisar alguns pontos observados na investigação realizada durante a pesquisa, destacando o que se considera mais relevante para o estudo aqui proposto. Foram distribuídos

questionários a professores da Rede Pública e Particular de Ensino, com perguntas como as seguintes: Quais as práticas mais importantes para ensinar no processo de alfabetização? Quais as dificuldades encontradas pelos alunos nesse processo? Que motivos você atribui a essas dificuldades? Relate uma experiência significativa vivenciada profissionalmente.

Dos professores que responderam o questionário, 70% afirmaram considerar de extrema importância as seguintes práticas para ensinar ler e escrever: uso de palavras chaves para identificação e treino das famílias silábicas, exercícios para treinar a coordenação motora, exercícios de caligrafia. Tais práticas, pautadas nos princípios de concepção tradicional e estruturalista de ensino, desvinculam as unidades da escrita do seu contexto significativo e resultam em condicionamento, pela via da pura memorização. Percebe-se nas respostas dadas, uma contradição, pois esses professores consideraram, também, o texto como a unidade mais importante para ensinar a ler e escrever.

Apenas 20% consideram importante ensinar a ler e escrever através de produção e reestruturação de textos, práticas de oralidade, leitura e escrita e, de forma coerente, priorizam o texto como atividade significativa e eficaz para ensinar, aliada ao trabalho significativo com as unidades mínimas da escrita, percebidas e compreendidas no seu contexto de funcionamento.

Em relação à correção dos erros na alfabetização, 40% dos professores acreditam que os mesmos não devem ser corrigidos, por entenderem que a criança vai descobrindo naturalmente as formas corretas da escrita à medida que vai tendo contato com ela. Isto se constitui como equívoco pedagógico, porque, se somente há aprendizagem quando há ensino, pode-se concluir que se deve corrigir, sim, os erros. Entretanto, isto deve ser feito de forma interativa e significativa, levando em conta a hipótese que está por trás do erro.

No que diz respeito às causas das dificuldades no processo de alfabetização, 70% dos professores consideram que elas ocorrem pela falta de participação dos pais na escola, falta de interesse dos alunos e questões relacionadas à área emocional e cognitiva da criança. A impressão que se tem é que não se considera, no contexto das explicações que a escola dá aos problemas de aprendizagem, possíveis causas relacionadas ao contexto escolar mais amplo, que envolve outras questões, inclusive

as ligadas ao processo de ensino como um todo. Segundo Moll (1996, p. 37),

Na perspectiva, da abordagem psicologicista a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças individuais na *capacidade de aprender*. As crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de déficits mentais, sensoriais ou neurológicos, com problemas de ordem perceptual, motora, lingüística, afetiva ou intelectual. *Não aprender* relaciona-se a problemas eminentemente pessoais e, assim sendo, o aluno em última instância é o responsável pelo fracasso escolar.

Numa perspectiva próxima, 30% dos professores acreditam que seja pela falta de leitura, decorrente da impossibilidade de acesso a livros, revistas e outros materiais. Certamente, isto coloca alguns alunos em situação de desvantagem em relação a outros que chegam à escola com mais conhecimentos, em razão das experiências que já possuem. Contudo, considerando que a função primordial da escola é ensinar, não se pode esquecer que cabe a ela oportunizar esse acesso, dentro do ambiente escolar, proporcionando oportunidades para exercício da leitura com as crianças, de forma a preencher possíveis lacunas decorrentes de situações ligadas à condição social dos alunos. Nessa perspectiva a mesma autora (1996, p. 43) condena a culpabilização do aluno e seu meio pela dificuldade na escola:

A cristalização dos pressupostos da análise da carência cultural legitima a vitória de uma classe social – com sua visão de mundo, linguagem, costumes, *modus vivendi* – sobre outras. Em outras palavras, a *cultura* das classes privilegiadas economicamente é tomada como universal e considerada normal, correta e superior, a ser *copiada* e imitada pelas outras classes sociais.

Dos professores que foram entrevistados, 70% dizem encontrar dificuldades para alfabetizar, e, ao apontarem as possíveis causas, fazem-nas recair novamente sobre a falta de apoio dos pais e questões relacionadas à área emocional da criança. Complementam, ainda, que os motivos atribuídos a essas dificuldades são a imaturidade das crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos⁶, a falta de

⁶ Com a reformulação da Educação Básica, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, passou a ser de 5 anos e não mais de 4, antecipando em um ano a entrada das crianças nesse nível de ensino.

estímulo e a carência dos pais. Parecem esquecer que a antecipação do ingresso nesse nível de ensino é justamente para que se tenha mais tempo para a alfabetização inicial.

Quando questionados sobre as formas de trabalho que os professores utilizam para ensinar, 80% destes disseram que utilizam diversos gêneros textuais, que propiciam a interação com diversos ambientes letrados e que se valem de recursos como música, alfabeto móvel, jogos etc. Por outro lado, afirmaram também que procuram trabalhar com textos a partir dos quais destacam, uma palavra-chave e trabalham com exercícios de repetição da família silábica. Percebe-se, aqui, certa incoerência entre as atividades desenvolvidas e a postura pedagógica que os professores pretendem ter. Isto porque a prática alfabetizadora, cujo *método* consiste em desmontar palavras em sílabas e sílabas em letras para depois montar outras palavras, a partir dos *pedaços* de uma palavra-chave, na visão de Cagliari (1998) e de diversos outros autores, configura-se como uma forma de *adestramento* para a simples codificação e decodificação da escrita. “Não podemos esquecer que na aprendizagem da escrita, a criança precisa poder analisar as unidades mínimas da língua sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Tais unidades podem ser estudadas, sem que se desvinculem da palavra a que pertencem” (JOSEFI, 2003, p. 77).

Dos professores entrevistados, 80% acreditam que a leitura é uma atividade fundamental no processo de alfabetização. Como vimos anteriormente, segundo Cagliari (1998, 9. 312), “o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, decifrar a escrita”. Essa crença dos professores é um fator positivo que pode ser explorado em processos de discussão de ordem pedagógica, de forma a ajudá-los a tornar a ação pedagógica escolar mais coerente com os seus anseios e objetivos.

Sobre o ensino da linguagem oral e escrita, 90% dos professores acreditam que se deve ensinar a norma padrão da língua no processo de alfabetização, para que o aluno vá se familiarizando com a mesma e entendendo que a escrita não admite variações semelhantes às que podem ocorrer na fala, em diferentes dialetos, e para que ele aprenda, desde cedo, a expressar-se adequadamente nos diferentes contextos de comunicação. De forma geral, há certo consenso entre os professores entrevistados quanto à necessidade de trabalhar com a linguagem oral para ensinar a norma padrão da língua. Resta saber se todos compreendem

o que significa valorizar o dialeto do aluno para contextualizar práticas significativas em relação a isso.

Ao observarmos as práticas desenvolvidas, em sala de aula, em uma escola municipal, percebemos que as atividades desenvolvidas pela professora, durante cinco dias de observações, eram as seguintes: cópia de textos, seguida de perguntas cujas respostas apresentavam-se como repetição de trechos desses textos. Não havia uma conversa com os alunos sobre as impressões deles, sobre o que tinham a dizer do que leram. Esse tipo de atividade não contempla as práticas de oralidade, leitura e escrita, defendidas nas entrevistas. Percebemos também que não houve uma relação entre uma atividade e outra. Por exemplo: iniciou-se uma atividade onde cada criança deveria plantar uma hortaliça em uma garrafa descartável e, em seguida, a professora *passou* um texto para os alunos copiarem, sobre o tema *respeito*, que tratava, essencialmente, de normas disciplinares para a convivência na escola. Não aconteceu uma conversa sobre a planta, a não ser algumas explicações quanto aos procedimentos para plantá-la no recipiente, assim como não ocorreu um diálogo construtivo em relação ao segundo assunto. Fragmentava-se, desse modo, o conhecimento das crianças, tanto no que se refere à primeira atividade quanto à segunda, resultando-se em atividades sem nenhum significado para os alunos.

Nesses cinco dias de observações, constatamos que os conteúdos são tratados todos da mesma forma, de maneira que se tornam insignificantes para as crianças, por serem voltados a ações do tipo *cópia* e *cola*. Sabe-se que a cópia por si só não leva à aprendizagem. Não se observou práticas de oralidade, leitura e escrita de forma interativa, já que não havia intervenções que levassem em conta o universo linguístico e a experiência dos alunos em relação ao que deveriam aprender. A impressão que se teve é de que nessa sala de aula não havia ensino, nem tampouco interação, já que a professora não procurava saber o que os alunos já sabiam, muito menos explorar os conhecimentos possíveis nos textos que fazia com que eles copiassem. Cópia não é leitura, muito menos produção de texto.

Se compararmos essas atividades com o seu depoimento em relação à entrevista e ao questionário, nos deparamos com um equívoco que gera a contradição, pois, na entrevista, a professora declarou priorizar a construção do conhecimento significativo partindo da realidade dos alunos e enfatizou o texto significativo como atividade de extrema

importância para ensinar. Já nas observações, constatamos que há um trabalho pouco interativo e desprovido de práticas significativas.

Assim, percebemos que uma das causas possíveis para o surgimento de dificuldades para aprender e para o consequente fracasso escolar é a falta de significado às atividades que o aluno tem que desenvolver que, muitas vezes, não passam de pura cópia ou repetição mecânica. Cabe ressaltar que isto não permite generalizar afirmações quanto às causas da não aprendizagem, já que a pesquisa desenvolveu-se em um espaço restrito do universo que envolve a alfabetização escolar, mas permite fazer aproximações que chamem a atenção para reflexões acerca do assunto.

A alfabetização possível: superando o fracasso

Sem a pretensão de resolver o problema do fracasso escolar, nem mesmo de esgotar o assunto, mesmo porque esta é uma questão que está longe de ser equacionada – apesar de há muito ser objeto de estudos e discussões – pensamos ser importante apontar para algumas reflexões que, embora já postas por muitos educadores, podem nos lembrar de pistas condutoras para uma alfabetização que se contextualize nas práticas sociais de uso da linguagem e se desenvolva na perspectiva da prevenção/superação do fracasso escolar.

Soares (2008, p.14) nos lembra de que

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no

próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

A autora diz que o professor deve instituir, em sala de aula, uma interação capaz de mediar dificuldades e construir novos contextos de inserção social, possibilitando enfrentar a realidade na qual a criança está inserida. Entretanto, o professor não é o único responsável por equacionar o problema do fracasso escolar. É através de discussões, reflexões e transformações de práticas conjuntas e articuladas em todas as esferas de atuação da comunidade escolar e de atuação de profissionais ligados à Educação, que se podem encontrar caminhos para a busca da superação. Isto por que:

A multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo (Soares, op. cit. p. 14).

De qualquer modo, pode-se dizer que ficou evidente que diversas situações relacionadas à prática pedagógica, como as relatadas aqui, podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno e que a prevenção do fracasso escolar, já no processo de alfabetização, é de fundamental importância como forma de desencadear efeitos de superação. Isto é possível, desde que não só o professor comprometa-se a atingir os objetivos propostos de forma interativa e coerente com a efetiva valorização do aluno como sujeito, através de práticas significativas de oralidade, leitura e escrita, sem perder de vista o funcionamento da escrita nos contextos sociais, mas também os demais sujeitos ligados à ação educacional, que não se restringem à comunidade escolar. Estamos falando, também, de profissionais de outras áreas que, de alguma forma, possam articular esforços que envolvem desde a formação inicial e continuada de professores, passando pelo atendimento de necessidades individuais dos alunos, até a implementação de políticas públicas de educação consistentes e voltadas para as reais necessidades da população.

Aproveitamo-nos de Ferreiro (2001) para dizer que o professor pode querer mudar de atitude e de forma de ensinar, pode estar

convencido e entusiasmado sobre isso, mas eventualmente, pode haver um supervisor que o impede ou um currículo organizado de forma fragmentada, uma turma superlotada com mais de 40 alunos, entre outras coisas que dificultam o processo de mudança. Entretanto, isto não deve ter força de paralisação desse processo, “porque se trata de uma profunda mudança de convicções, juntamente com um compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos” (p. 143). A autora diz, em outro apontamento, que

Um componente que parece importante é a convicção de que a aprendizagem do professor não termina com a obtenção do diploma. É indispensável que continue tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sala de aula, que se anime a experimentar coisas sem ter estereótipos como referência. Se o professor se atreve e tem argumentos para decidir por que é interessante propor uma atividade, se pode fundamentá-la minimamente em termos de sua prática e da aprendizagem que quer conduzir, se ocorre isso, começam a acontecer coisas, isso é o interessante (FERREIRO, *op. cit.*, p. 123).

Assim, fica evidente que o professor é, sem dúvida, o agente principal do processo de transformação necessário para que se evitem situações que levem o aluno ao fracasso e que além dele, há uma série de contingências que precisam ser consideradas. No universo dos vários contextos de discussões sobre o assunto, portanto, é preciso levar em conta que, em muitos casos, o processo de alfabetização é organizado e conduzido para um padrão de aluno idealizado e nem sempre real, já que o modelo de aprendizagem de cada um, muitas vezes, não se conecta com o modelo de ensino presente nas escolas.

O principal objetivo da alfabetização, então, é que o alfabetizando faça uso dos conhecimentos adquiridos em situações reais e que os mesmos tenham aplicabilidade em seu cotidiano. A preocupação, portanto, é com a sociedade na qual o aluno está inserido e é preciso conhecer melhor sua realidade para melhor relacioná-la com os conhecimentos que deverão ser ensinados na escola. É necessário também que o indivíduo construa sua consciência crítica, que reflita sobre sua realidade e atue nela, tornando-se sujeito de sua própria história de vida.

Dentro dessa perspectiva, Kramer (1995, p.23) escreve:

[...] a prioridade do trabalho pedagógico deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. Na medida que a linguagem escrita não é vista como um código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita.

O ensino baseado na leitura e escrita entendidas como prática social possibilitará ao indivíduo uma ligação real com o conhecimento. O professor, atuando como mediador proporcionará situações que contribuirão para melhor integrar os alunos à sociedade, tornando-os capazes de exercer plenamente a própria cidadania. Nessa postura, o professor torna-se também o sujeito da sua prática, agindo e sofrendo a ação de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a aprendizagem acontece pelo domínio das habilidades de uso da linguagem em situações significativas que levem ao entendimento e à produção de enunciados, sendo que o ensino centra-se no uso real da língua, por meio de práticas de fala, leitura e escrita que permitam refletir sobre a mesma. O papel do professor é, então, o de propiciar situações de contato com diferentes visões do real, através do texto significativo e da intervenção adequada, para que o aluno vá se apropriando cada vez mais dos processos interacionais no uso das diferentes modalidades de linguagem, no caso em discussão, a linguagem falada e a escrita.

Referências

- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. *In*: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da linguística*. Pragmática. Campinas: Editora do Autor, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasileira; MEC/SEF, 2001.
- CAGLIARI, LC. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: scipione, 1992.
- _____. *Alfabetização sem o bā-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

- COLELLO, S.M.G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FRANCHI, E.P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- JOSEFI, A. H. B. Aquisição da escrita: um processo de construção? *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.1, p. 19-30, jan/abr. 2005.
- _____. *Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2003.
- KLEIMAN, Angela B.(org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: medição, 1996.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 28/02/2011

Aprovado em: 22/06/2011

PAULO FREIRE E A MODERNIZAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

PAULO FREIRE AND THE BRAZILIAN CULTURAL MODERNIZATION

Ana Maria Quiroga¹

RESUMO: O início da década de 1960, no Brasil, foi marcado por intensas mobilizações políticas; pela hegemonia ideológica do nacionalismo e por lutas pela alfabetização de adultos e educação popular como possibilidades de ampliação da consciência democrática das massas rurais e urbanas. Revisitando o contexto histórico brasileiro desde os anos 1940, o texto procura analisar a *expansão de um processo de modernização*, não na perspectiva da existência de *dois Brasis*, mas na de um amplo e complexo processo de expansão de um *tipo de acumulação capitalista* – presente no centro-sul brasileiro - em direção a outras áreas do país. Paulo Freire representou um **personagem síntese** do imaginário dessa época, das *concepções de mudança* nela vivenciadas e da busca de *metodologias de ação* voltadas para a emancipação dos setores mais oprimidos da sociedade. O texto procura analisar assim, o papel desempenhado pelo educador Paulo Freire na construção da modernização cultural da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, educação popular, modernização brasileira.

ABSTRACT: The beginning of the 1960's in Brazil was marked by intense political mobilizations; by ideological hegemony of the nationalism and by the fight for adult literacy and popular education as possibilities for enlarging democratic consciousness in rural and urban populations. Revisiting Brazilian historic context from the 1940's, this text tries to analyze the expansion of a modernization process, not in the perspective of existing *the two Brazils*, but in that of a wide and complex expansion process, a type of *capitalist accumulation* – presented in the Brazilian center-south region—towards the other parts of the country. Paulo Freire represented a **character syntheses** of the social imaginary of this period, of the *changing conceptions* experienced then, and of the search of *action methodologies* facing the liberation for the most oppressed sections of

¹ Doutora em Antropologia Social, professora da PUC-Rio. E-mail: gquiroga@terra.com.br

society. Thus, this paper attempts to analyze the role played by the educator Paulo Freire in the construction of cultural modernization of Brazilian society.

KEYWORDS: Paulo Freire, popular education, Brazilian modernization.

Introdução

Muito se escreveu sobre Paulo Freire e sobre o contexto histórico-político da construção e expansão de seu pensamento “ a década de 1960 no Brasil e as décadas de 1960/70 na América Latina (LIMA, 1981; PAIVA, 1980, 1983; GADOTTI, 1993; WEFFORT *apud* FREIRE, 1969). Em diversos desses trabalhos, se destaca a importância do complexo período histórico pré-64, marcado pela ampliação da *consciência do subdesenvolvimento brasileiro*, pela *ascensão do popular* e pela reivindicação por mudanças estruturais que permitissem a inserção das classes subalternas no processo de desenvolvimento. Nesses estudos, é destacada a característica “populista” da condução política do país, a hegemonia ideológica do nacionalismo e a importância da alfabetização de adultos e da educação popular como possibilidades de ampliação da consciência democrática das massas, fossem elas rurais ou urbanas. A própria produção de Freire sobre a realidade brasileira, num primeiro momento, latino-americana e terceiro-mundista, posteriormente, é extremamente rica em termos da análise das contradições vividas por essas realidades, tanto em termos de injustiças e opressões como em termos do “que fazer?” como “práticas de liberdade” (FREIRE, 1969; 1970, 1979; 1987). Portanto, aparentemente, não haveria mais o que dizer sobre esse período e sobre a inserção de Paulo Freire no mesmo.

Nossa abordagem tenta conceber a década de 1960, no Brasil, como um período de *expansão de um processo de modernização*, não na perspectiva das teorias da modernização então em voga. Tais teorias, na época, concebiam nossos países como realidades duais onde coexistiriam um *pólo moderno*, urbano-industrial, marcado por valores racionalizados de vida social e participação política e, um *pólo atrasado*, oligárquico-rural, vivendo sob a égide de valores tradicionais, com baixo grau de integração ao sistema econômico-político no qual sobreviviam amplos setores empobrecidos das áreas rurais e das populações consideradas “marginais” nos centros urbanos. Esta dicotomia moderno-tradicional seria a responsável pela situação de atraso do país e sua superação estaria precisamente no trânsito evolutivo em direção ao padrão moderno de

economia e da vida social, padrão este que caracterizava a realidade das nações desenvolvidas.

Nossa perspectiva de análise é a de que a década de 1960, no Brasil, caracteriza-se, precisamente, por um processo amplo e complexo de expansão de um tipo de acumulação capitalista – presente no centro-sul brasileiro em direção a outras áreas do país, principalmente as consideradas “atrasadas” (o nordeste, com maior ênfase, mas também as regiões norte e centro-oeste).

Essa expansão se dá orquestrada pelo Estado, porém, não mais através de órgãos regionais de apoio às economias tradicionais, como foram o Departamento Nacional de Obras Contra a Seca – DNOCS² “ ou o Instituto do Açúcar e do Alcool “ IAA³. Tratava-se de uma forma política de resolução dos conflitos por parte do Estado, através de tecnologias de ação planejada e mecanismos racionais implementados por órgãos técnicos (as Superintendências Regionais⁴). Estas Superintendências atuavam no sentido de canalizar e direcionar investimentos nas áreas-problema do país: o nordeste em especial, onde já apareciam os primeiros sinais de conflitos refletidos na atuação das Ligas Camponesas e da Sindicalização Rural. Não se tratava apenas de expandir um padrão modernizado de formação de capital, de desenvolvimento tecnológico e financeiro das atividades econômicas, mas, também, de expandir certa

² DNOCS – o Departamento Nacional de Obras Contra a Seca nasceu sob a denominação de IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca) nas primeiras décadas do Século XX. Foi concebido como um órgão nacional voltado para a atuação de combate à seca em todo o país, ainda que sua ação esteve sempre mais ligada ao nordeste. Suas intervenções se constituíram, ao longo dos anos, em investimentos do Estado na construção de barragens, poços, açudes e estradas, como apoio às oligarquias rurais na sustentação de suas prioridades. Ao longo de sua história, o DNOCS constituiu-se num dos pilares mais sólidos da força e do poder político dos coronéis da oligarquia algodoeira-pecuarista, sendo, portanto, um órgão absolutamente capturado e a serviço desta oligarquia. (OLIVEIRA, 1977).

³ IAA - O Instituto do Açúcar e do Alcool foi criado na década de 1930 para administrar uma divisão regional do trabalho da atividade açucareira em todo o país. Apesar de articular interesses de produtores do Nordeste, de São Paulo e Rio de Janeiro, sua direção esteve prioritariamente em mãos da burguesia açucareira nordestina, principalmente, pernambucana. (OLIVEIRA, 1977).

⁴ SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste; SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia; SUDECO – Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste. A mais importante delas, a SUDENE, foi criada em 1959, voltada para administração e “correção” dos desequilíbrios regionais através da ação planejada do Estado na canalização de investimentos e incentivos à industrialização no nordeste, então considerada, por excelência, “região problema” no Brasil.

modernização cultural em que fossem questionados pelo menos dois pilares básicos do obscurantismo de nossa condição pré-moderna: as concepções e o papel da Igreja e dos valores religiosos e a superação do analfabetismo em diferentes áreas do país.

Obviamente, esses processos implicavam em transformações nas estruturas de poder e no jogo de interesses políticos até então estabelecidos. Isso significava não só ganhar *novos atores* e *setores sociais* na difusão de direitos de participação política, como construir um *imaginário de mudança* que unisse emoção, desejo, aspirações e utopias fundamentais à fé na adesão social e política aos novos processos.

Este trabalho pretende localizar Paulo Freire na confluência desses processos históricos de embate entre forças do “velho e do novo” Brasil como um personagem que, tendo sido marcado por esse imaginário social de mudança, também ajudou a construí-lo e a expandi-lo através de suas contribuições na formação do pensamento social brasileiro, na formatação de quadros profissionais e na formulação de metodologias de ação político-pedagógicas comprometidas com a superação de nossa modernidade incompleta.

I – Bases do imaginário: consciência do subdesenvolvimento

Poder-se-ia dizer que todo o período republicano, no Brasil, é voltado para a busca de uma interferência sobre o *pacto fundador da modernidade no país*. Este, ao contrário dos países europeus, *não se desenvolveu a partir de um processo pactuado* em que os diferentes setores da sociedade (as burguesias, o proletariado urbano, o campesinato, as elites eclesiais), através de lutas, profundas tensões, perdas e ganhos estabeleceram padrões compartilhados de funcionamento da economia, da política, do social e do cultural. Na Europa, a pactuação do processo de reconhecimento mútuo exigiu que a livre iniciativa e o livre mercado se implantassem tendo como contrapontos direitos e regulações de igualdade e solidariedade. Além disso, ao nível dos valores, as tradições religiosas, já secularizadas pela Reforma, foram isoladas, frente a uma cultura urbana profana e crítica. O desmoronamento das imagens religiosas do mundo e a expansão dos processos de racionalização da vida social e política foram fundamentais à construção das sociedades modernas.

Já no Brasil, como, a rigor, em grande parte das realidades latino-americanas, a *expansão da modernidade* foi muito mais problemática e

menos visível. Aqui, a fundação das sociedades nacionais não foi resultado de um acordo histórico ou de um pacto civilizatório pelo qual as diferenças nas condições sociais e a diversidade de interesses ou raças fossem contempladas. Os segmentos mais fortes – colonizadores e oligarquias – *se impuseram pelo poder das armas*, pelo medo e por um domínio patrimonialista, econômico e político que negligenciava, e mesmo reprimia, qualquer expressão diversa de interesses.

Além disso, do ponto de vista de uma modernidade cultural, nosso padrão de desenvolvimento se distanciou dos embates religiosos, da secularização, da expansão científica e do ensino que caracterizaram a modernidade ocidental. Pelo contrário, a colonização ibérica na América Latina e no Brasil foi marcada por um *catolicismo medieval* que nos chega já na condição de *um mundo em extinção*, impondo um modelo fundamentalmente, anti-moderno. Assim, conectando autoritarismo político e obediência religiosa, a Igreja foi responsável pela produção de uma grande síntese cultural na qual as culturas e os segmentos sociais não europeus se articularam subordinadamente. Além disso, a Igreja Católica, de certa forma, deteve o comando de diferentes áreas da vida social com ênfase na implantação e administração do ensino, prioritariamente de elite.

Posteriormente, a implantação do assalariamento (nas áreas urbanas) e o regime republicano foram impulsionados pela influência da *ilustração francesa* e do *positivismo comtiano*, em que novos critérios passam a compor um ideário de “ordem e progresso” para o regime emergente. Este vive o paradoxo de ter uma classe dominante oligárquica e aristocrática proclamando princípios liberais e, ao mesmo tempo, mantendo práticas sociais de exclusão e exploração servil sobre as maiorias urbanas e camponesas.

A partir dos anos 1930, consolida-se um Estado Nacional, com a construção de toda uma arquitetura jurídico-legal e institucional voltada para o favorecimento de uma acumulação capitalista e de uma regulação das relações capital X trabalho direcionada para a hegemonia de um capitalismo de bases urbano-industriais. *Industrialismo e Nacionalismo* passam a configurar, então, um projeto para a nação, o que se dá através de uma enorme mobilização ideológica que caracterizará o período populista brasileiro.

A *consciência do subdesenvolvimento* e as *necessidades de sua superação* começam a delinear os contornos de um novo imaginário, em que a amplitude do *analfabetismo* (que, em determinadas regiões, alcançava 80% da população adulta) e a *marginalização* de enormes contingentes populacionais – nos campos e nas áreas urbanas – constituíam “zonas obscuras” às quais era necessário iluminar.

O Brasil era, portanto, uma *nação capitalista* com precário assalariamento e *sem mercado*; uma *democracia sem participação*, um *Estado sem cidadãos*; um *catolicismo sem Reforma*, uma *Universidade de bacharéis*, transmissora de um ensino limitado à profissionalização de uma *reduzida elite nacional*. Não tínhamos, portanto, os requisitos mínimos para a almejada integração ao concerto das nações modernas. O país se enfrenta com a dura realidade de seu subdesenvolvimento e com a constatação de que seu processo não será semelhante ao vivido nos países centrais. Tem-se consciência que era falaciosa a ideia que seríamos, em algum tempo, o que os países desenvolvidos foram até então. Não se tratava, pois, de mudança em apenas uma ou outra esfera dos sistemas instituídos: era a totalidade das esferas da vida nacional e seus sistemas valóricos, o que demandava uma intervenção transformadora.

II - O imaginário da mudança e a contribuição de Paulo Freire

A consciência do subdesenvolvimento, que começa esboçar-se no final dos anos 1940, amplia-se nos anos 1950, através de toda uma mobilização (ainda que bastante limitada à perspectiva oficial) pela erradicação do analfabetismo e em prol da chamada “Educação de Adultos”. Assim, toda a década de 1950 foi caracterizada por diferentes concepções e mobilizações em torno da **alfabetização de adultos**.

O analfabetismo era visto como um entrave ao desenvolvimento nacional. Esta concepção era também compartilhada por outros países latino-americanos que, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), consideraram “o analfabetismo como a maior ameaça ao futuro da América; um desperdício de forças produtivas, um fator de desintegração social, e uma ameaça à paz social e democrática”. A alfabetização seria, portanto, um *instrumento de segurança dos regimes democráticos* e um desafio para os dirigentes dos diferentes países. Indicava-se como caminho a *colaboração governo-povo*, sendo a ação governamental direta e a cooperação popular os pilares da organização das *Campanhas de Erradicação do Analfabetismo e Educação de Adultos*,

realizadas no Brasil, México, Venezuela e outros países latino-americanos, durante esse período.

No Brasil, a *alfabetização de adultos* e, articulada a ela, o *voto do analfabeto* foram bandeiras de luta para políticos e oligarcas tradicionais interessados na ampliação de seus currais eleitorais; para a esquerda brasileira, interessada na alteração do equilíbrio de forças ao nível político; e, para a Igreja Católica, interessada em ampliar seu campo de evangelização para além da educação das elites – a “promoção humana através da Educação Popular” passou também a ser parte importante do ideário católico da época.

Com esse espectro de interesses foram organizadas diferentes intervenções no campo educacional popular: a *Campanha Nacional de Educação de Adultos* (1947); a implantação do *Sistema Radio-Educativo Nacional* (SIRENA-1957); a *Campanha Nacional de Educação Rural* (1952); a *Campanha de Erradicação do Analfabetismo* (1958); e o *Serviço de Assistência Rural* (SAR), para mencionar os mais expressivos. Tais campanhas se fundamentavam em uma concepção de analfabeto como “um ser marginal que não pode estar ao corrente da vida nacional, na medida em que padecia de uma minoridade econômica, política e jurídica. Não pode votar e ser votado, nem praticar atos de direito, não possuindo sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. A educação dos adultos e a alfabetização teriam, portanto como missão, a integração desse homem marginal nos problemas da vida cívica e da cultura brasileira”. (LOURENÇO FILHO, 1947, *apud* PAIVA, 1983, p.184).

Além disso, as campanhas da década de 1950, ainda que definidas em âmbito nacional, deram ênfase às áreas rurais, sendo articuladas a outras ações de caráter comunitário – organização de cooperativas, assistência sanitária “cívica e moral”, além de demonstrarem certa preocupação com a melhoria de técnicas agrícolas. Na base destas ações, estava a crença na “falta de preparação do homem rural”, na necessidade de superação de suas superstições e credices, além da ideia de que as técnicas comunitárias promoveriam uma “entre-ajuda” local e um sentido de suficiência e responsabilidade na superação das condições de marginalização e atraso que caracterizava o meio rural brasileiro.

Já nos fins dos anos 1950, essa perspectiva conservadora, centrada numa ótica preconceituosa em relação ao homem rural e ao analfabeto, sofrerá inúmeras críticas. Consideradas como meras “fábricas

de eleitores”, como reprodutoras de preconceitos em relação aos analfabetos, limitadas e pouco rentáveis em relação às mudanças no meio rural, essas intervenções tiveram o reconhecimento público de sua falência. Por outro lado, à medida que nos aproximamos da década de 1960, outro conjunto de ideias e perspectivas de *participação política* ganham força questionando (e sepultando) as intervenções no campo da educação de adultos que caracterizaram os anos 1950.

A ênfase no processo de industrialização como política econômica; as teorizações sobre o nacional-desenvolvimentismo; os resultados eleitorais de 1960⁵; a efervescência político-ideológica em relação às reformas de base e o crescimento do interesse da hierarquia católica com a educação de massas, além da difusão do pensamento social-cristão entre grupos políticos católicos foram fatores que produziram um novo contexto de politização para o período. Nele, o imaginário da mudança espalha-se pela sociedade, ganhando novos adeptos e diferentes concepções de desenvolvimento e transformação sociopolítica.

Aqui, pode-se falar realmente em um *imaginário* que, unindo razão e emoção, assume um enorme poder simbólico que encarna e se expressa em múltiplos sentidos. Mesmo que articulado a ideologias (e interesses) diferenciadas e antagônicas, a **transformação da realidade** ou a *transformação social*, nela priorizando-se a participação das massas excluídas no processo de desenvolvimento, tornou-se um ícone e um símbolo da luta nacional. Em torno desta luta, foram construídas idealizações e perspectivas de mudanças de diferentes matrizes e com diferentes forças simbólicas, capazes de produzir ações (e enfrentamentos) de diferentes instituições e atores sociais.

Pensando mais especificamente no campo da mudança, ou da modernização cultural, a **Universidade** (principalmente suas áreas sociais e de educação) passa a desenvolver importantes críticas às formas convencionais de *conhecer* e ao tipo de conhecimento teórico predominante nas interpretações sobre a realidade social brasileira. Além da crítica à “neutralidade científica”, denunciada como preservadora do *statu quo*, se postula um *papel engajado* dos intelectuais e profissionais no processo de mudança das estruturas do país.

⁵ As eleições de 1960, além do crescimento do eleitorado que aumentou de 7,9 milhões (1950) para 11,7 milhões (1960), revelou uma certa “desobediência do eleitorado em relação a seus líderes tradicionais, embora o poder local - e as oligarquias nele apoiadas - tenham ainda mantido sua representação no Congresso”. (PAIVA, 1983).

Os modelos de análise social e cultural (com nítida influência do campo sociológico e da antropologia culturalista americana) são indicados como incapazes de explicar as particularidades de nossa formação social. Incorpora-se o referencial marxista e, com ele, as análises de tipo histórico-estrutural e modelos dialéticos de interpretação da realidade nacional, procurando-se identificar novos suportes e atores fundamentais que fossem protagonistas dos processos de transformação revolucionária, então idealizados. Estudantes – liderados pela então União Nacional dos Estudantes (UNE) –, intelectuais e militantes políticos se engajam em Movimentos Populares de Cultura⁶, em Programas de Educação de Base de diferentes matizes ideológicos, em que se inclui o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica⁷.

Em todos eles, se proclama um compromisso com as classes dominadas e com a cultura produzida para (e pelo) povo. A alfabetização reaparece como núcleo central do trabalho educativo, sendo redefinida não só a concepção de analfabeto como também o conteúdo (alienado) com que foram estruturadas as Campanhas de Alfabetização da década anterior. Estrutura-se, assim, uma nova imagem do analfabeto: como indivíduo capaz, produtivo e responsável por grande parte da riqueza da nação.

Além disso, a alfabetização passa a configurar um novo ideário pedagógico que integra a criatividade ao social, vinculando o processo educativo com a vida da sociedade. Evidentemente, essas perspectivas assumem diferentes colorações e radicalidades políticas de acordo com a visão de mundo e com as perspectivas ideológicas dos atores envolvidos.

⁶ Os Centros Populares de Cultura que floresceram em todo o país entre 1962 e 1964 tiveram origem em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes. Sua ideia original consistia em difundir um *teatro político destinado às classes populares*, tendo o primeiro deles surgido no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Posteriormente, foram organizados em vários outros estados onde à atividade básica – o teatro de rua com produção e montagem de peças em linguagem popular – foram sendo anexadas outras formas de manifestação estética com conteúdo e mensagens políticas: poesias, folhetos de cordel, discos, filmes, além de cursos variados, exposições gráficas e fotográficas sobre os temas que mobilizavam a questão nacional – a reforma agrária, o voto do analfabeto, a Petrobrás, a remessa de lucros e a luta anti-imperialista.

⁷ O MEB foi proposto pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no início dos anos 60. Buscava aproveitar a estrutura da Rede Nacional de Emissoras Católicas que, desde a década anterior, se dedicava à educação de adultos através da Rádio Difusão. Em 1961, o MEB criou 2.687 escolas radiofônicas com 38.734 alunos, sendo que a partir de 1962, mais dominado pela esquerda católica e articulado aos Movimentos de Cultura Popular, busca metodologias que transcendam a mera organização de escolas radiofônicas.

A Igreja e os católicos jogam importante papel nesse momento: o de buscar uma definição de “ideal histórico” que orientasse os jovens católicos no combate às injustiças. Um documento do *Encontro Nacional da Juventude Universitária Católica* (1960) propõe que o cristianismo

não é ideologia da ordem, da paz iníqua, da justificação das situações de fato, do conformismo criminoso. É antes um ideal projetado no tempo; é revolução do Homem Novo, é exigência de justiça. Os cristãos não podem atuar como conciliadores de estruturas injustas. A eles, como portadores da revolução e radicais por nascimento, cabe lutar contra as alienações do Homem, por isso precisam tomar consciência de sua missão no plano social”. (SOUZA *apud* PAIVA, 1980, p.62)⁸.

Duas posturas se configuram entre os católicos. De um lado, as reflexões mais intelectuais e filosóficas, fundadas na perspectiva de Mounier, para quem, o progresso e a técnica eram valorados positivamente, como elementos integrantes dos tempos modernos. Entretanto, uma política cristã deveria ser necessariamente anticapitalista, posto que implicava numa luta contra a injustiça e a hierarquia de classe, ainda que também contra as tiranias coletivas. Os cristãos deveriam buscar uma nova civilização: um socialismo extracomunista, uma revolução comunitária e personalista dirigida contra o individualismo e as burocracias revolucionárias.

Entre os autores cristãos brasileiros, uma obra teve grande impacto nos meios jovens católicos: *Cristianismo e Consciência Histórica* (VAZ, 1963). Nela, se destaca a importância da racionalidade iluminista da qual nasce o mundo moderno, a ciência e a democracia. Estas seriam potencialidades do mundo cristão. A consciência e a reflexão constituiriam o homem como *ser histórico* em contraposição ao simples *ser da natureza*. A consciência implicaria no reconhecimento do outro e da história na “comunicação de consciências”. Tal processo ocorreria através da palavra e do diálogo, os quais constituiriam os fundamentos da cultura e da civilização.

⁸ Para se engajar politicamente, os jovens dispunham de uma enorme discussão fundada em filósofos e teólogos católicos, com destaque para Emmanuel Mounier e Pe. Leuret, além de religiosos nacionais como Pe. Vaz, Frei Dominicano Carlos Josaphat e Frei Cardonnel, que orientam as principais reflexões sobre revolução espiritual e revolução política, sobre o engajamento cristão e sobre a ação política de construção do reino de Deus na História.

Um segundo grupo, também de orientação católica, concentra sua perspectiva nas dimensões da *utopia comunitária*. Fundamentados na doutrina social da Igreja (e na encíclica *Rerum Novarum*) e reatualizados pelo pensamento de Padre Lebre, preconizam a criação de comunidades (Comunidades Eclesiais de Base CEBs) animadas por leigos, como base do processo evangelizador e da luta pela libertação dos pobres e oprimidos⁹.

A rigor, a perspectiva comunitária no pensamento cristão brasileiro tem uma enorme extensão que antecede, inclusive, a década de 1960. Ela fundamentou os *círculos operários cristãos*, criados no início do século como reação ao anarcossindicalismo e ao movimento operário mais revolucionário, nos centros urbanos, além de ter sido também orientadora do trabalho da Igreja junto às comunidades rurais (e a fundação dos sindicatos rurais) em toda década de 1940/50¹⁰.

Finalmente diríamos que, completando o contexto geral dos anos 1960, ao nível do pensamento pedagógico, dois outros educadores vão constituir com Paulo Freire a atmosfera crítica vivida pela educação brasileira. Trata-se de Paschoal Lemme¹¹ e Álvaro Vieira Pinto. O primeiro defendia a *Educação Política* como

aquela que faz com que o indivíduo passe a compreender a própria estrutura da sociedade em que vive o sentido das transformações que estão se processando [...] para, de mero protagonista inconsciente do processo social, passe a ser membro atuante da sociedade (LEMME *apud* GADOTTI, 1993, p. 248).

Para este autor, *educar politicamente* seria revelar a verdade sobre o contexto social do educando, sua posição nele, para que a verdade

⁹ As *Comunidades Eclesiais de Base* (CEB) se ampliam posteriormente, articuladas à *Teologia da Libertação*, que, durante a década de 1970, vão ter enorme importância na organização de católicos e militantes políticos contra o regime militar. Elas serão igualmente importantes na constituição, em 1979, do próprio Partido dos Trabalhadores.

¹⁰ A centralidade da noção de *comunidade* aparece também em outros campos de intervenção, não necessariamente de influência católica. É o caso dos trabalhos de *desenvolvimento comunitário* realizados no país sob a influência da extensão rural de inspiração (e com financiamento) norte-americano.

¹¹ Paschoal Lemme junto a outros intelectuais, lança, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que propõe uma reestruturação do ensino no país, visando assegurar ao cidadão a educação como dever do Estado, acessível e igualitária para todos, em oposição a facção católica que procurava manter na família a escolha pelo tipo de educação.

exerça o poder mobilizador de transformação da sociedade. Para Lemme, “os analfabetos podem ser pessoas muito mais esclarecidas, ou suscetíveis de serem esclarecidas politicamente, que os detentores de títulos universitários” (GADOTTI, 1993, p. 249) na medida em que, como trabalhadores e homens produtivos, estão em contato com as verdadeiras realidades sociais que pesam sobre eles, tornando-os mais interessados em sua transformação.

O segundo, Álvaro Vieira Pinto¹², defendia o *caráter histórico e antropológico* da educação e sua *natureza contraditória*, na medida em que implicava, simultaneamente, na conservação do saber adquirido e na recriação, crítica e superação do saber existente.

Esses dois autores integram o debate educacional daquele contexto, representando a dimensão leiga e progressista do pensamento pedagógico da época.

Considerados todos estes aspectos, pode se entender o contexto sócio-político e cultural no qual se configurou o pensamento de Paulo Freire. Ainda que engendrado em época anterior (os anos 1950), a década de 1960 foi realmente o grande laboratório de expressão de suas ideias e de experimento das práticas pedagógicas que deram origem ao que ficou conhecido como “*Método Paulo Freire*”.

Mesmo que presente no país, apenas até 1964, Paulo Freire representou um **personagem síntese** do imaginário de sua época, das concepções de mudança nela vivenciadas e da busca de metodologias de ação para aqueles comprometidos com o processo de libertação dos setores mais oprimidos da sociedade.

Evidentemente, é impossível, mesmo sinteticamente, reproduzir o pensamento freiriano nos limites deste trabalho. Apenas assinalaremos algumas dimensões que indicam sua condição de referência no campo da educação, dos movimentos sociais, e da mobilização político-cultural vivida na (e pela) sociedade brasileira da época. A nosso ver, é a capacidade de síntese que ele logrou fazer o que mais lhe deu relevância,

¹² Como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto foi exilado em 1964, tendo também trabalhado com ele no Chile. Escreveu *Consciência e Realidade Nacional, Sete Lições sobre Educação de Adultos e Ciência e Existência*, obra importante nos debates sobre educação no Brasil.

não só no período de sua experiência no Brasil pré-64, como nos anos posteriores, na América Latina e em outros países do mundo. Com sua produção teórica, Paulo Freire uniu:

- **Análise social crítica** da sociedade brasileira em transição (FREIRE, 1969), na qual aponta as características de nossa modernidade incompleta; o caráter opressivo de nossa formação social refletido na estruturação (e exclusão) das classes e nos tipos de dominação política e cultural; as condições e limites de nossa inexperiência democrática. Mais que uma análise sociopolítica, Paulo Freire realiza uma reflexão acerca de nosso *processo civilizatório*, para nele situar o sentido e o papel da *educação crítica*.
- **Reflexão filosófica** sobre os processos de humanização/desumanização; níveis de consciência e história; conhecimento, prática social e liberdade, para nelas situar *os fundamentos de sua concepção e intencionalidade pedagógica*. No bojo dessa reflexão, Paulo Freire articula diferentes matrizes do pensamento filosófico cristão e humanista, fundamentando *suas ideias sobre conscientização e dialogicidade* como bases e objetivos de sua pedagogia de alfabetização e ação política e cultural.
- **Reflexão antropológica** acerca da cultura; da ação cultural; da arte de estudar e dos modos de ensino em que foram retomadas e criticadas as concepções prevaletentes sobre os analfabetos e os processos de alfabetização. No contexto desta reflexão, Paulo Freire assume o *campo cultural* como uma imensa "seara" por onde passam não só os valores e aspirações estruturantes dos indivíduos e das sociedades, mas, também, seus mecanismos de opressão e marginalização. A cultura, por seu caráter *naturalizado* e *naturalizador* de valores e atitudes, exigiria um trabalho constante e consciente de *desmistificação das codificações introjetadas*, seja nos indivíduos sujeitos da ação educativa, seja nos educadores e animadores culturais. Freire estende essa ação educativa a distintos profissionais (não apenas aos pedagogos) e a diferentes instâncias institucionais (não apenas às escolas) comprometidas com o processo de mudança. Nesse sentido, enfatiza o *caráter não neutro e político* do fazer cultural e pedagógico, indicando a necessidade de *estratégias, táticas e metodologias de ação* que constituíram, inclusive, parte significativa de sua produção.

- **Ação/reflexão prático-pedagógica.** Elemento fundamental do pensamento freiriano, para o qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Pensar a realidade e a ação sobre ela, articulando *teoria e prática*. Esse foi um dos elementos que deu vigor ao seu pensamento e às suas propostas de intervenção, mantendo-o sintonizado e atualizado em relação às processualidades e historicidades dos contextos por onde passou.

Notas conclusivas

A experiência crítico-modernizadora brasileira se encerrou brutal e precocemente. Muito rapidamente, o sistema de forças que mantinha a "sociedade fechada" se vê ameaçado pela emergência e pelo poder simbólico das novas ideias e da ação de novos atores até então silenciados. As *estruturas do atraso* no país eram de tal forma arraigadas que o clima de debate, o imaginário de mudança e os poucos ganhos de abertura logrados no período foram suficientes para desencadear uma forte reação conservadora de retomada da condição anterior.

Dentro da própria Igreja, sua hierarquia não resistiu ao processo de "*aggiornamento*" proposto por seus pensadores internos e por leigos engajados.

Assim, a modernização política e cultural do país foi então abortada.

Paulo Freire não foi um revolucionário, no sentido de proposições radicais de mudança na estrutura de poder e das relações sociais de produção. Foi, entretanto, *persona*, no sentido de Marx, isto é: *representou forças sociais, processos e ideários de uma dada condição histórica*. E o fez de uma forma marcante e múltipla, donde a força com que se tentou expurgá-lo do cenário do pensamento social.

Sua importância repousa, sobretudo, na grandeza e na capacidade que teve para apreender os movimentos e as aspirações que brotavam nas diferentes áreas da vida nacional. Captou e potencializou preocupações e debates que emergiam na juventude, entre intelectuais e centros de formação do pensamento nacional crítico (Universidades e Movimentos de Cultura Popular).

Incorporou elementos trazidos por correntes católicas que, por primeira vez, questionavam o papel e os valores da Igreja na manutenção do obscurantismo e das estruturas de dominação no país. Essas correntes realizavam, inclusive com certo atraso, uma atualização da Igreja aos tempos modernos no Brasil, reposicionando a instituição e suas prioridades de ação face à realidade social e aos menos favorecidos.

Freire soube dialogar com correntes políticas que, mesmo postulando perspectivas ideológicas e estratégias de luta distintas às suas, apresentavam como denominador comum a negação das injustiças e a reivindicação de novas formas de participação política.

Soube oferecer à sociedade, revisando e articulando conhecimentos das Ciências Sociais e da Filosofia, novas concepções para a compreensão e ação educativa junto a segmentos significativos socialmente: os analfabetos e as camadas populares urbanas e rurais.

Potencializou utopias e esperanças capazes de mobilizar não só educadores como outros sujeitos e movimentos sociais dando-lhes, ao mesmo tempo, elementos para direcionar e operacionalizar suas ações. Essa capacidade de sintonia com o seu tempo histórico, de coerência com os seus princípios e ideias, ao lado da compreensão e diálogo com o divergente, fizeram dele *uma referência* que transcendeu o imaginário e as práticas sociais dos anos 1960. Um educador e pensador cuja fertilidade realimenta novos olhares e novas aprendizagens, meio século depois.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Educação e Mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- HABERMAS, J. *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Francisco *Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE-Planejamento e Conflito de Classe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Edições UFC, 1980.

_____. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus / Faculdade de Educação, UFRJ, 1992.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Cristianismo e Consciência Histórica*. Aracaju: JUC, 1963.

Recebido em: 06/04/2011
Aprovado em: 28/11/2011

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVAS EM CONSTRUÇÃO¹

THE COMPLEXITY OF THE EDUCATION AND THE SCHOOL CULTURE: PERSPECTIVES IN CONSTRUCTION

Emilia Darci de Souza Cuyabano²
(*in Memoriam*)

RESUMO: O presente texto aborda a questão da complexidade da educação como decorrente das questões que envolvem concepções de paradigmas, de pensamento complexo nas ciências. Novas perspectivas se abrem para melhor compreensão da multidimensionalidade dos fenômenos educativos. Baseando-se numa razão aberta, ampliam-se os horizontes do conhecimento, possibilitando as inter-relações entre o simples e o complexo, a homogeneidade e a heterogeneidade, a ordem e a desordem, o individual e o plural da vida social, do ser humano. A educação é então concebida como prática simbólica que encaminha as demais práticas e a cultura como construção do homem nas relações que ele estabelece com o real e consigo próprio. Propõe uma reflexão para o entendimento da escola também como prática sócio-cultural, cujas práticas, educativas e portanto, simbólicas, devem ser adequadamente situadas, a partir de uma dimensão cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma da complexidade, educação, cultura, dimensão simbólica.

ABSTRACT: This paper is about the question of education complexity as a problem resulting from questions that involve conceptions of paradigms, of complex thought in science. News perspectives are opened for a better comprehension of the multidimensionality of education phenomenon. Based on an open reason, the knowledge horizons are broadened making possible the inter-relations between the simple and the complex, the homogeneity and the heterogeneity, the order and the disorder, the individual and the plural of human beings social life. Education is conceived as a symbolic practice that leads other practices and culture as man's formation in the relations he establishes with the real and with himself. It

¹ Texto publicado em memória póstuma.

² Doutora em Educação pela USP. Professora do PPGEduc e do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Cáceres - MT.

proposes a reflection for the understanding of the school as well as a social-cultural practice, which practices, educative and therefore symbolic, must be suitably situated, from a cultural dimension.

KEYWORDS: Complexity paradigm, education, culture, symbolic dimension.

Assiste-se hoje, no mundo das ciências, profundas transformações nas concepções de homem, natureza, mundo e sociedade. Novas teorias explicativas do universo, da realidade, dos fenômenos da natureza e da cultura, das relações indivíduo e sociedade vêm provocando tremores que abalam os alicerces da ciência. As rachaduras estão à vista.

O homem encontra-se desafiado em seu potencial criador e desafia também a hegemonia do pensamento científico e a ordem vigente, colocando em risco o equilíbrio aparente presente em seu mundo de relações. Segundo Capra (1982, p. 36), vivemos hoje uma multifacetada crise cultural, que vem acarretando um desequilíbrio em nossos pensamentos e sentimentos, em nossos valores e atitudes e em nossas estruturas sociais e políticas.

A maneira de olhar os problemas que afligem a humanidade, baseada numa visão fragmentada da realidade, em que as certezas e verdades absolutas tinham seu império, parece estar abalada. E as reações à crise são múltiplas e diferenciadas, variando entre sua negação-enfrentamento, reconhecimento-obscurecimento, rupturas ou propostas de leituras no pensamento científico:

Um sinal impressionante do nosso tempo é o fato de as pessoas que se presume serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com os problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de atuação (CAPRA, 1982, p. 22).

O cenário é transdisciplinar. Reconhecidas áreas do conhecimento, a exemplo da física da biologia e da matemática, entre outras, num esforço de convergência, recombinação e generalização buscam novas configurações epistemológicas para explicar o mundo à sua volta. Quebram-se assim as barreiras. Alargam-se as fronteiras do conhecimento. Instalam-se as perplexidades. Reinstala-se o *sapiens*, agora *sapiens-demens*.

Os contornos dicotômicos, que evidenciaram disjunções, isolamentos entre natureza-cultura, matéria-espírito, razão-imaginação, objetividade-subjetividade, parecem dissipar-se por cortinas de fumaça produzidas por novas e significativas considerações epistemológicas, abrindo brechas para um significativo repensar nas ciências.

Tudo indica que o pensamento clássico dominante até então, na ciência, está a revigorar-se. E o gênio incontestado de Renè Descartes, no prefácio de sua obra *Discurso do Método*, lançado em 1637, já previa isso, assinalando para “razões a não seguir” seu método de investigação científica – o racionalismo cartesiano – que sustentou por séculos a ciência clássica:

Meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente de que modo procurei conduzir minha [...]. Mas, propondo este escrito apenas como uma história, ou, se preferir, apenas como uma fábula, na qual, dentre alguns exemplos que podem ser imitados, talvez se encontrem vários outros que se terá razão em não seguir (DESCARTES, 1996, p.7-8).

Por paradoxal que seja, presume-se que o próprio avanço da ciência clássica é que esteja determinando sua incapacidade para atender a realidade que está desafiando o mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, ao enxergar o conhecimento em sua incompletude, Morin (1998, p. 188) afirma que o erro do pensamento formalizante e quantificante não estaria em colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável, mas, sim, o de terminar acreditando que aquilo que não é quantificável, não existiu ou só é a escória do real.

Se o reducionismo da ciência clássica desconhecia o que não fosse quantificável e formalizável, o conhecimento do conhecimento que hoje circula no modelo científico ensina-nos que conhecemos apenas uma mínima superfície da realidade. Uma nova visão de mundo ou um reexame dela pode ser altamente significativo para responder aos desafios atuais que, segundo Capra (1982, p.259), deve basear-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos-físicos, biopsicológicos, sociais e culturais.

Em outras palavras, a realidade passa a ser melhor compreendida como uma totalidade em pensamento, processo e mudança, não cabendo

mais as ilhas de conhecimento isoladas uma das outras, explicadas pelas fragmentações e reducionismos do modelo clássico de ciência.

Numa perspectiva de integração de inter-relações dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, indo além das postulações em que se assentam as hermenêuticas dominantes, vemos surgir novas linhas de pensamento, caracterizando assim o surgimento de um novo paradigma.

Mas, o que seria um paradigma? O termo vem tornando-se insistente nas discussões que envolvem as diferentes áreas do conhecimento nos últimos anos, correndo o risco de tornar-se modismo. Segundo Khun (1996, p. 218), indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, partilhada pelos membros de uma comunidade determinada. Recorro, também, a Morin (1999), que lhe dá um sentido ao mesmo tempo, semântico, lógico e ideológico, para melhor situá-lo: um paradigma contém, para todo o discurso que se efetua sob seu império, os conceitos fundamentais ou as categorias diretivas da inteligibilidade e o tipo de relações lógicas de atração/repulsão entre estes conceitos e categorias.

Assim, ao atentar para a compreensão da crise dos grandes sistemas explicativos, que vêm gradualmente perdendo as possibilidades de dar conta dos problemas sociais que se interpenetram numa realidade cada vez mais complexa, a questão paradigmática torna-se necessária à investigação científica, uma vez que este cuidado vem representar a possibilidade de abertura de diálogo com o outro, sendo de fundamental importância no processo de investigação, pois segundo Paula Carvalho (1990, p. 20), "o desconhecimento, a denegação ou a não tematização dos quadros paradigmáticos levam as pessoas a falarem umas contra as outras, ao invés de umas com as outras".

Considero, então, importante dizer que as leituras paradigmáticas, até aqui empreendidas, não se excluem e, sim, oportunizam um caráter complementar e de ampliação de horizontes teóricos, para melhor compreendermos a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais.

Novas perspectivas são abertas, encaminhando-nos para um paradigma holonômico³ ou paradigma da complexidade, assim defendido:

³ O termo holonômico. "contém o vocábulo 'holon' que designa todo sistema que é ao mesmo tempo tudo e parte: uma tendência integrativa torna-o parte do todo maior submetendo-o às exigências deste todo para tornar o sistema viável" (Paula Carvalho, J. C., 1990:213).

A concepção que surge situa-nos imediatamente para lá do reducionismo e do 'holismo', apelando para um princípio de inteligibilidade que integra a parte de verdade incluída num e noutra: não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, nem das partes pelo todo. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo, onde cada termo remete ao outro (MORIN, 1997: p. 120).

O paradigma holonômico baseia-se numa razão aberta que, em vez de tentar eliminar a incerteza, a ambiguidade, a diferença, leva-as em consideração, postulando outra lógica, ao articular totalidades. Trabalha com elas. Ampliam-se, desta forma, os horizontes do conhecimento, possibilitando as inter-relações entre o simples e o complexo, a homogeneidade e a heterogeneidade, a ordem e a desordem, o individual e o plural da vida social, do ser humano. Trata-se de encarar o homem como um todo orgânico, vivo, aberto a mudanças para se manter vivo, isto é, um ser complexo.

[...] um ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa, um lúdico explorador, um ser permanentemente completo e inacabado, portanto um ser do perigo, da álea, do risco, da desordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crítico (GEHLEN; LORENZ, *apud* PAULA CARVALHO, 1990, p.184).

Acatando a ideia de abertura para o mundo, o homem atualiza-se continuamente pelo processo de hominização que, para Morin (1997, p.245), significa um "processo evolutivo mundimensional e correlacional, anatômico, cerebral, individual, afetivo, técnico e social".

Nesta perspectiva paradigmática, a cultura toma um sentido focal, num campo de oscilação entre dois polos: um que a reduz a estruturas organizacionais e, outro, residual, remetendo-a a um plasma existencial:

A cultura deverá ser abordada como um sistema que faz comunicarem – dialetizando – uma experiência existencial e um saber constituído. Trata-se de um sistema indissociável onde o saber, stock cultural, seria registrado e codificado, somente assimilável pelos detentores do código, os membros de uma cultura dada (linguagem e sistema de signos e símbolos extralingüísticos); ao mesmo tempo o saber

estaria constitutivamente ligado a patterns-modelos possibilitando organizar, canalizar as relações existenciais, práticas e/ou imaginárias. Assim, a relação com a experiência é bivetorializada: por um lado, o sistema cultural extrai da experiência a existência, permitindo assimilá-la, eventualmente estocá-la; por outro lado, propicia à existência molduras-quadro e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, tanto a conduta operacional, quanto a participação, o desfrute, o êxtase (MORIN, 1984, p. 347).

A partir dessas considerações, a cultura é entendida de forma abrangente, holonômica que, ao invés de privilegiar outro polo na dinâmica das relações sociais, é concebida como construção do homem nas relações que ele estabelece com o real e consigo próprio. E neste sentido, é o simbólico que vai dar significação e ordenação à realidade.

Numa crítica à desvalorização sofrida pela imaginação no pensamento ocidental, e acenando então para uma ciência fundamentada no símbolo, Durand (1989, p. 29) vem propor noção semelhante, traçando aquilo que vem denominar "trajeto antropológico", para explicar a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre "as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social".

Para o autor, instituiu-se na modernidade, sob a lógica cartesiana, uma pedagogia do saber que desconsidera o campo simbólico e faz-se necessário então, nos dias atuais, repensar o papel da imaginação simbólica no processo de equilíbrio humana. Daí, propor Durand a sua Teoria Geral do Imaginário⁴, afirmando que "o imaginário é o fundamento fundante, sobre o qual se constroem todas as concepções de homem, de mundo, de sociedade, dando conta, por isso, da relação indivíduo-sociedade e natureza-cultura" (1989, p.14).

Privilegiam ambos, Edgar Morin e Gilbert Durand, o entendimento do simbólico como organizador da cultura, resgatando a função mediadora do símbolo. Ao reduzirem o símbolo ao signo, instaurou-

⁴ Outros teóricos apresentam excelentes contribuições ao estudo do imaginário, seja pela teoria ontológica das formas de consciência (SARTRE, 1950); ou dentro de uma teoria de sociedade (CASTORIADIS, 1982); ou ainda, dentro de uma teoria da história e de uma teoria de sociedade como no caso da escola de Frankfurt.

se um reducionismo nas hermenêuticas, realizando rupturas entre a Natureza e Cultura.

Gilbert Durand vem resgatar a função mediadora do símbolo, articulando os pares Natureza/Bios e Logos/Cultura, na noção - chave de trajeto antropológico, viga mestra da sua teoria do Imaginário, defendendo a ideia de que o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis.

Para esse autor, o estudo do imaginário permite a conjunção dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. Consistindo em capital inconsciente dos gestos do *sapiens*, é também o conjunto de imagens que vão construir o capital pensante do *homo sapiens* e o universo das configurações simbólicas e organizacionais. Está, pois, subjacente aos modos de pensar, sentir e agir de indivíduos, culturas e sociedades.

Para Paula Carvalho (1990, p.44), esta noção de trajeto antropológico vem expressar a articulação do biopsíquico (natureza) com o sociocultural (cultura):

permite, por um lado, realizar a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, precisamente através do símbolo que, por outro lado permite construir aquilo que, em 'universo do símbolo e do mito', G Durand chamou de 'aparelho simbólico', que, relemos como 'aparelho simbólico ampliado.

Como produto da articulação entre o biopsíquico e o sociocultural, através do simbólico, o imaginário é sempre constituído por um elemento arquetípico e um elemento ideativo, numa dupla abertura, remetendo ao duplo carácter da vivência humana: o ontogenético (individual-grupal) e o filogenético (as histórias individuais-grupais que reproduzem a história da espécie).

Estabelece-se, então, a sutura epistemológica que se configura no processo de hominização, de que nos fala Morin, ao propiciar articulações e reciprocidades entre os termos do triângulo básico: espécie, indivíduo e sociedade. Esta noção de trajeto antropológico em Durand, ou circuito antropológico em Morin, situando-se no campo do simbólico, vem aproximar ambas abordagens, num pensamento transdisciplinar, ao integrar o substrato biótico e a esfera noológica (Morin) ou o Imaginário (Durand).

Dentro deste quadro paradigmático ampliado, Michel Maffesoli vem levantar as premissas epistemológicas de uma Sociologia do Cotidiano, conferindo-lhe um caráter transdisciplinar. Chamando-nos a atenção para a ambivalência da época em que estamos vivendo, este autor aponta para o ressurgimento do cultural, aonde novas configurações na vida social vêm se opor ao individualismo, tendo como pressupostos a pluralidade e a complexidade da vida social. Essa perspectiva, segundo Teixeira e Porto (1993, p.12-13),

permite estudar a organicidade do social, entendida como a integração de múltiplos e complexos elementos que o compõem e que se manifestam no cotidiano, lugar privilegiado de análise social [...] releva aspectos do dia a dia dos grupos sociais, rejeitados como resíduos irracionais pelo paradigma dominante, tais como a desordem, a álea, o acaso, o conflito, justamente os responsáveis pelo lado instituinte do social.

Para Maffesoli (1985, p.17), estamos assistindo a passagem de uma estrutura mecânica imposta pela modernidade para uma “estrutura complexa orgânica”, que constitui a “socialidade”, termo utilizado pelo autor para referir-se a uma experiência social compartilhada por pequenos grupos, como expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base, superando a simples associação racional.

Estabelecendo-se um movimento pendular entre dois eixos – o do instituído, no qual predomina o racional; e, o instituinte, que está aflorando, e no qual prevalecem a cultura, a empatia e as relações afetuais, o autor mostra uma tensão presente em nossos dias como um vai e vem constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos a que chama de tribos.

A metáfora de tribo ou tribalismo, em Maffesoli (1987, p. 28), assenta-se numa ideia de aura, de órbita, que circunscreve a realidade e que é mais surpreendente nos pequenos grupos, tornando-se assim mais perceptível aos olhos do pesquisador:

Pretendo insistir no aspecto “coesivo” de partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos

(localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais.

Para este autor, a vida corrente e o cotidiano vivido, são efeitos de uma multiplicidade de situações, de entrecruzamentos, que fazem com que a trama social repouse na pluralidade, sendo que, para estudá-la, é preciso olhar o fenômeno numa dimensão mais abrangente. A vida de todos os dias, em suas pontuações minúsculas, aponta então para uma aura específica que, na partilha de gestos, ações rotineiras, sentimentos vem constituir-se no cimento de toda socialidade: "nas massas que se difractam em tribos, ou nas tribos que se agregam em massas, esse reencantamento tem como principal uma emoção ou uma sensibilidade vivida em comum" (1987, p. 42).

Percebe-se no pensamento maffesoliano que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômicas, políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, baseadas em afetos, emoções, sensações que formam o corpo social e, que pode ser observado num desejo de estar-junto que, mesmo sendo não-consciente, não deixa de ser poderoso. Segundo o autor, é uma relação emocional-afetiva que cria o espaço; e o espaço escolar, enquanto estruturação societal/afetiva, reafirma, pela ritualização, o sentimento que os grupos têm deles mesmos. É a socialidade que vem garantir a relação do instituinte com o instituído na dinâmica social:

De maneira subterrânea a relação socialidade/espaço continua a existir [...] Creio que se trata, embora de modo ambíguo do desejo de viver simbolicamente a relação a um território comum [...] trata-se sempre de sair de si mesmo, de romper a clausura do próprio corpo, de ter acesso a um corpo coletivo; enfim de participar de um espaço mais amplo [...] a socialidade de base assenta-se em espaço partilhado (MAFFESOLI, 1988, p. 159-161).

Ao direcionar nosso olhar para a escola enquanto campo de investigação atentamo-nos tanto para sua dimensão como grupo social, como para a dimensão institucional, que por sua vez garantem tanto a reprodução de valores e normas instituídos pela sociedade, como possibilitam o surgimento de novos padrões e modelos de comportamento. A dimensão simbólica, aqui considerada, pode se expressar nos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos e grupos, isto

é, nas crenças, saberes, valores, mitos e ritos que organizam o real e se expressam através de situações banais, anódinas, residuais que permeiam o cotidiano escolar.

Para perceber o lado lógico e o não-lógico que modelam o corpo social, propõe Maffesoli (1998, p. 29), uma atitude formista, capaz de descrever, de dentro, os contornos, os limites e as situações do banal, do cotidiano, pois aprender o real em função do irreal é do mais alto interesse e corresponde perfeitamente a uma das funções que podemos atribuir à forma: a de permitir a apreensão da imagem e de sua pregnância no corpo social.

Vale lembrar que, depois de alguns séculos de iconoclasmo, é pertinente dar-mos conta de que vivemos hoje uma sociedade cada vez mais estruturada pelo que Durand (1989, p. 14) vem denominar “constelação de imagens: reuniões plurais de imagens em constelações, em enxames, em poemas ou em mitos”.

A trama social constitui-se, pois, numa multiplicidade de situações que, brotando do corpo social, apresenta-se sob diversas modulações. E, nesta dinâmica que movimenta a vida social, o homem tem necessidade de compor com o outro, com a alteridade ou com a ideia de morte, estando muito presente na harmonia conflitual, própria da socialidade:

É preciso que saibamos admitir a contradição na estática e na dinâmica das sociedades [...] E do mesmo modo que a matéria acha-se constituída pela tensão de seus diversos elementos, o ser-estar-junto-com, que é objeto da sociologia, resulta da atração-repulsão que uns sobre os outros exerce os membros do corpo coletivo. (MAFFESOLI, 1988, p. 58).

Na busca do espaço partilhado em que o indivíduo constrói sua consciência individual e social e, em que o eu cede lugar ao nós, Maffesoli (1984, p. 21) propõe uma outra lógica (a do instituído) a fundamentar as relações grupais, pois no individualismo, próprio do modelo de organização político-econômica, “tudo é trabalhado para esvaziar a alteridade, tudo é feito para estabelecer uma adequação entre o real e o racional”.

O equilíbrio dos papéis, que a persona apresenta no coletivo e as relações de proximidade e distância dos membros do grupo constituem um dado antropológico fundamental para cimentar a socialidade, pois representam a relação com a alteridade, a diferença: "a solidariedade de base, ou seja, o interesse no seu sentido originário (interesse), toma corpo e se enraíza numa sociedade que é e vive de maneira plural". (MAFFESOLI, 1984, p. 32).

É a partir dessa lógica que se assinala o surgimento da pluralização, já presenciada nos modos de vida dos indivíduos, quer a chamemos, à maneira maffesoliana, de tribo ou qualquer outro nome.

Tentar compreender o fenômeno educacional, nesta perspectiva, permitirá, talvez, enxergarmos como as coisas se mantêm juntas, ainda que de maneira contraditória. A visão reducionista da ciência nem sempre permitiu o diálogo com as contradições, e só uma visão holonômica poderá admitir que a diferença e a alteridade podem ser significativas na estruturação do real. Daí a convergência paradigmática com Edgar Morin e Gilbert Durand, uma vez que são eles que nos oferecem novas possibilidades – o paradigma holonômico ou da complexidade – de enxergar o objeto de conhecimento numa perspectiva mais ampliada.

Acolhe-se, desta forma, a interioridade, a subjetividade, a irracionalidade, o jogo, o êxtase, ao mesmo tempo em que se enfrenta a incerteza, a inseparabilidade e as insuficiências da lógica dedutiva-identitária:

Uma racionalidade aberta e complexa é definida pela oposição à racionalização. Ela compreende o conhecimento de sua própria incompletude, o diálogo com o irracionalizado e o irracionalizável e o enfrentamento da complexidade (MORIN, 1997, p. 201).

Tendo presente que a escola, enquanto instituição, não foge ao modelo de uma estrutura mecânica imposta pela modernidade, é preciso atentar para o seu entendimento como agência clássica de educação e para o desafio de enxergá-la em outra perspectiva paradigmática. Segundo Morin (1997, p. 201), é ao nível de paradigma que mudam a visão da realidade, a realidade da visão, o rosto da ação e que, em suma, muda a realidade.

Tal reparadigmatização supõe, no entanto, “uma nova concepção de educação, que possibilite a percepção das diferentes dimensões constitutivas da realidade ou, como diz Maffesoli, das realidades” (TEIXEIRA, 1988, p. 125).

Desta forma, buscando uma concepção ampliada de educação, encontro em Paula Carvalho (1990, p.186) uma concepção de educação que não se limita à escolarização como função primordial, mas que se revela “como prática simbólica basal que reúne uma função de realizar uma sutura entre as demais práticas, dotando-as de caráter educativo”.

Neste sentido, é preciso nos reportar ao fato de que a escola moderna é uma instituição social voltada para a preservação, criação e divulgação do saber e da cultura, que tem em vista apenas os aspectos políticos e econômicos e que, sob o viés da racionalidade e da eficiência, rejeita todos os aspectos que não podem ser reduzidos a esses critérios.

Assim posto, a escola organiza-se, segundo Paula Carvalho (1985), no sentido de agir como aparelho de reprodução de ordens, para exercer as funções clássicas da educação nas sociedades modernas: sociocultural, política e econômica.

Tais funções vêm mostrar que a educação, em nossa sociedade, é um fenômeno social intra e intergrupos, comprometido com uma visão autoritária, de racionalidade positiva e de divisão social de trabalho. Para Paula Carvalho (1985), a ação educativa do grupo social-escolar situa-se nos quadros da moralidade conservadora e dos ideais da positividade – uma educação instrumental neutralizadora dos conflitos sociais.

A função política da educação, embora deva referir-se à cidadania consciente (direitos fundamentais do homem e do cidadão, liberdade política e cívica) é, para o autor, antes político-ideológica.

Por fim, a função econômica articula a formação de obra qualificada (recursos humanos na educação) com a gestão dos negócios educacionais (administração da educação em sentido amplo). Tal funcionalidade supõe uma lógica econômico-administrativa e político-social de um sistema de produção que define necessidades, investimentos e consumos produtivos.

Em suma, a escola, baseada numa visão racionalista de mundo, corresponde a uma noção praxeológica⁵ de educação, que privilegia a adaptação a normas, modelos sociais de produtivismo e de progresso.

Nesse contexto, a ação educativa da escola tem uma função homogeneizadora, assumindo um caráter instrumental de neutralizar os conflitos sociais, pregar o consenso, ou ainda, de apagar ou tudo fazer para eliminar as diferenças. Deve funcionar como mecanismo de controle social, independentemente de ideologias que a informam e de teorias pedagógicas e administrativas que propõem modelos de ensino e de administração e que garantem o desempenho dessa função (TEIXEIRA, 1990).

Já na perspectiva da complexidade do social, partindo-se da concepção de educação, enquanto prática simbólica que encaminha as demais práticas sociais, é possível pensar em uma outra escola, tanto relativamente à organização (ou organizacionalidade), quanto às funções que pode desempenhar.

Se entendermos que a função dos grupos sociais é organizar o comportamento e educar, e que, portanto, a educação ultrapassa a mera ação de instruir e ensinar, talvez seja possível estabelecer uma outra proposta, estribada numa concepção fática⁶ da educação. Esta, ao considerar a escola, mais ainda, cada grupo de alunos como caracteristicamente diferente, permite uma concepção ampliada de educação: quer como conjunto das práticas sócio-educativas e dos fenômenos educacionais, quer por propiciar (e até estimular) novas formas de organizacionalidade⁷.

Portanto, relativamente à escola, essa discussão sobre a complexidade permite pôr em dúvida as generalizações; considerar as formas de grupalidade no interior de cada instituição; perceber que os

⁵Entendendo-se *praxeologia* como a lógica da ação regida pela definição racional de fins e meios e a correlata concepção de ótimos resultados, conforme salienta PAULA CARVALHO, 1990.

⁶A saber, modos de captar as novas dimensões dos contatos sociais nos microgrupos (ou "tribos", conforme Maffesoli).

⁷Embora não seja do âmbito deste trabalho discutir formas específicas de gestão escolar, vale lembrar que o paradigma clássico remete a modelos heterogestionários, enquanto o holonômico permite propor uma autogestão ou, até mesmo, como quer Maffesoli, a alogestão: gestão do coletivo pelo próprio coletivo nas estruturas da sociedade (estruturas afetivo-comunitárias).

grupos sociais portam culturas próprias e diferenciadas, quanto à linguagem, crenças, valores, conhecimentos, hábitos; estudar as manifestações simbólicas, no dia a dia, que podem revelar a complexidade e a heterogeneidade das relações intrasubjetivas e inter e intragrupo; pesquisar o nível instituído, organizado (cultura patente) e instituinte – as pequenas ações diárias, a rotina escolar, os rituais, os condicionamentos e hábitos, os conflitos, etc. (cultura latente); enfim, perceber que cada escola é, ao mesmo tempo, igual e diferente da outra e que, embora se possa falar em sistema escolar, tem que se considerar as especificidades de cada caso.

Permite, também, empreender uma análise em profundidade do universo cultural da escola e de seus alunos, quando considera a dimensão simbólica como produto e produtor do real social. Ou seja, de acordo com Teixeira (1990, p. 33-34), permite realizar a síntese dialética entre os enfoques macro e microestruturais, a análise do cotidiano, sem desconsiderar a dos grandes sistemas que englobam o social.

Em conclusão, o que propomos neste artigo é a possibilidade de repensar a escola no âmbito das práticas simbólicas e educativas, articuladas com o imaginário sociocultural e organizacional (Paula Carvalho, 1991, p.17), e não apenas como instituição formal de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida também como um sistema sociocultural, cujas práticas educativas e, portanto simbólicas, devem ser adequadamente situadas, a partir de uma dimensão cultural. Para isso, um dos caminhos que está se construindo é a Culturanálise de Grupos, instrumento sócio-diagnóstico tal como proposto por Paula Carvalho (1991), a partir da Teoria Geral do Imaginário de Durand e do conceito de cultura de Morin (1984), que a concebem enquanto sistema que faz relacionarem-se, de forma dialética, uma experiência existencial – domínio do latente – e um saber constituído – domínio do patente.

À medida que considera esses dois pólos da cultura – o patente e o latente – pode permitir que se faça um mapeamento da realidade e da consciência dos grupos em ação nas organizações educacionais.

A cultura patente, segundo Paula Carvalho (1991, p. 105), refere-se ao nível racional de funcionamento do grupo – o polo técnico das interações grupais – onde se desenvolve o sistema de metas e meios, racionalmente dispostos, que atuam como fator de agregação, traduzindo a organização do grupo como uma estrutura racional-produtiva. Subentende-se, pois, um subsistema racional de ação lógica dispondo

meios e fins. É o espaço dos códigos das formações discursivas e dos sistemas de ação e instituído.

A cultura latente, ainda segundo o autor, é o nível afetivo ou afetual de estruturação do grupo - o polo fantasmático-imaginal das interações grupais - regido pelo dispositivo inconsciente e pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo e pelo processo de *mytophosis*. É o polo do plasma existencial, das vivências, do sentimento, da emoção, do espaço imaginário que permite a proximidade, a grupalidade.

Na escola, enquanto a cultura instituída, ou patente, apóia-se em códigos, normas e sistemas de ação, a instituinte, latente, ancora-se na vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais. Ambos os polos relacionam-se de forma recursiva e constante, impedindo tanto a reprodução absoluta de padrões de comportamento, como a criatividade grupal e/ou individual absoluta. Assim, regimentos, normas, regras e estatutos que norteiam a gestão escolar e que pretendem instaurar uma ação homogeneizadora, devido à diversidade sociocultural das escolas, são vivenciados de maneira diversa, ou seja, reinterpretados, relativizados e adaptados às condições concretas de cada qual. Portanto, embora as escolas estruturarem-se de forma semelhante, possuem especificidades e singularidades próprias que lhes dão certa identidade.

Fica-nos, então, um convite a outro olhar para o estudo das organizações educativas, principalmente, a escola. Um olhar que privilegie, não apenas os aspectos estruturais como sua organização burocrática ou as funções sócio-políticas que, porventura, assumam, mas, sobretudo as manifestações da dimensão simbólica, imaginária, e as práticas simbólicas organizadoras do real, aquilo que M. Maffesoli denomina o "lado de sombra" do social - o cotidiano do grupo, os conflitos, os rituais, os espaços intersticiais, conhecimento fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão. E, assim, levar em conta o reconhecimento da complexidade cultural de grupo dentro da escola, de cada escola dentro do sistema, ou seja, de unidades complexas num todo igualmente complexo, a *unitas multiplex* de que nos fala Morin.

Para tanto, permitamo-nos voos e imprevistos.

Referências

- CAPRA, F. *O ponto de mutação; a ciência, a sociedade, a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURAND, G. *Mito e sociedade: a mitanálise e sociologia das profundezas*. Lisboa: A regra do jogo, 1983
- _____. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *As estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- KHUN, Tomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. *A sombra de Dionísio, contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.
- _____. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Europa- América, 1973.
- _____. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.
- _____. *O método 1: a natureza da natureza*. Mem. Martins: Europa-América, 1987.
- _____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PAULA CARVALHO, J. C. *Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (1)*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, 8 (2): 113-132 p., 1982.
- _____. *Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos (11)*. São Paulo: Revista da faculdade da Educação, USP, 8 (2): 257-283. Jul/Dez, 1984.
- _____. *A dimensão do imaginário na problemática organizacional da administração da educação*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 11, ½, 1985.
- _____. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. *A culturálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. *Ensaio de titulação*. São Paulo: FEUSP: 1991.

TANUS, M. I. J. *O espaço indeterminado da cultura*. In: Revista de Educação Pública. EDUFMT, v. 03, nº 3, p. 05-33, Cuiabá-MT, 1994.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Sócio-antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Imaginário e educação: as mediações simbólicas no universo organizações educativas*. Revista da Educação Pública, UFMT, Cuiabá-MT, v.3, n. 4, p. 7-19, jul/dez. 1994.

_____; PORTO, M. do Rosário. *Perspectivas paradigmáticas em educação*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, UNESP, v. 21, nº 1, jan/jun, p.21-36, 1995.

_____. (Org.) *Imaginário, cultura e educação*. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. (Org.) *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

Recebido em: 04/04/2011
Aprovado em: 21/10/2011



RESENHA
REVIEW

MAQUINARIA E GRANDE INDÚSTRIA MACHINERY AND GREAT INDUSTRY

Irton Milanesi¹

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política (Tomo 2, Cap. XIII). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf>. Acesso em: 15/11/11.

Esse capítulo XIII, intitulado *Maquinaria e grande indústria*, da obra *O capital*, traz uma importante contribuição para a compreensão do processo de construção da maquinaria até chegar à formação da grande indústria. O objetivo do autor é mostrar essa transformação desde a manufatura, por meio da qual o trabalhador manuseava as ferramentas, até chegar à formação da grande indústria com suas máquinas e ferramentas complexas. Nesse texto, o autor aborda questões importantes, como: o desenvolvimento da maquinaria, a transferência de valor da maquinaria ao produto, os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador e, finalmente, a fábrica, a qual combina máquinas e ferramentas num complexo processo de produção.

1. Desenvolvimento da maquinaria

Marx inicia sua explanação sobre o desenvolvimento da maquinaria utilizando um pensamento de John Stuart Mill, o qual salienta que: "É de se duvidar que todas as invenções mecânicas até agora feitas aliviaram a labuta diária de algum ser humano (p.7)". Marx concorda com esse pensamento, mas exige dele um complemento. Marx salienta que as invenções não aliviaram realmente a labuta, *mas de qualquer ser humano que não viva à custa do trabalho alheio*, porque aqueles que vivem da apropriação do trabalho alheio, esses, sim, têm sua labuta

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade do Estado de Mato Grosso.

aliviada com as invenções mecânicas. Segundo Marx, a finalidade da invenção da maquinaria não foi essa, a de aliviar a labuta do trabalhador, mas para baratear o custo das mercadorias, encurtar jornada de trabalho, enfim, ela veio como meio para a produção da mais-valia.

Marx nos mostra que a revolução do modo de produção através da maquinaria não surge como fetiche, ou de uma maneira brusca. Esse modo de produção *toma como ponto de partida a força de trabalho na manufatura para chegar à grande indústria. O meio de trabalho é metamorfoseado de ferramenta em máquina.* Na manufatura, o processo de produção se dá na relação do homem com a ferramenta, enquanto na grande indústria, dá-se com o uso da máquina, a qual tem uma força motriz natural.

Marx esclarece também, em seu texto, a diferença entre a ferramenta e a máquina. Para o autor, a *ferramenta* é um instrumento de trabalho, do qual o homem seria a força motriz, enquanto a *máquina* é vista como um instrumento movimentado por força natural: força animal, hidráulica, dentre outras.

Para o autor, a máquina precede o trabalho artesanal, como exemplo, ele nos fala do uso do arado movido à propulsão animal. Mas, o início mesmo da Revolução Industrial do Século XVIII somente se dá a partir de 1735, com a invenção da máquina de fiar de John Wyatt. Máquina movida à força animal e não humana.

Segundo Marx, é a partir daí que se dá todo o desenvolvimento da maquinaria, a qual se constitui em três partes distintas: 1) *A máquina-motriz*: aquela que atua como força motora de todo o mecanismo; 2) *O mecanismo de transmissão*: um composto de rodas, volantes, piões, correias [...]; e, 3) *Máquina-ferramenta*: aquela que se constitui da integração das duas partes anteriores, ela é que se apodera do objeto do trabalho e o modifica de acordo com a finalidade que se deseja. É dessa parte, da máquina-ferramenta que, segundo Marx, se origina toda a *Revolução Industrial do Século XVIII*.

A partir de então, com a máquina-ferramenta ou máquina de trabalho, *reaparecem de forma modificada os aparelhos e ferramentas que o artesão e o trabalhador de manufatura usavam*, mas agora como ferramentas de um mecanismo ou ferramentas mecânicas. Agora, a máquina-ferramenta executa com suas ferramentas as mesmas operações

que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes. Ela movimenta simultaneamente maior quantidade de ferramentas, o que exige maior e contínua força motriz.

A máquina a vapor, apesar de ter sido inventada no século XVII por Waytt, não acarretou nenhuma revolução industrial, por ser uma máquina com poucas ferramentas, portanto de ação simples. Foi somente a partir da criação das máquinas-ferramentas que se tornou a máquina a vapor revolucionada.

a) A máquina produzindo um produto por inteiro:

De acordo com o pensamento de Marx, a máquina produz um produto por inteiro:

A máquina, da qual parte a Revolução Industrial, substitui o trabalhador, que maneja uma única ferramenta, por um mecanismo, que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez, e que é movimentada por uma única força motriz, qualquer que seja sua força. Aí temos a máquina, mas apenas como elemento simples da produção mecanizada (p. 11).

Forças naturais substituem o homem como força motriz, pois a máquina com maior número de ferramentas exige maior força contínua, movimento perfeito, tudo que o homem não pode dar. Agora uma máquina motriz pode mover, ao mesmo tempo, muitas máquinas de trabalho ou ferramentas. O produto inteiro é feito pela mesma máquina de trabalho, a qual executa todas as operações que um artesão executava com a sua ferramenta. O processo global, que era dividido e realizado dentro da manufatura numa série sucessiva, agora é realizado por uma máquina de trabalho, ou, realizado pela combinação de várias máquinas da mesma espécie, ambas produzindo o mesmo produto.

b) Sistema de máquinas:

Com o desenvolvimento da produção mecanizada, Marx nos fala do surgimento da necessidade da criação do *sistema de máquinas*: uma sequência conexa de diferentes processos graduados, que são realizados por uma cadeia de máquinas-ferramentas diversificadas, mas que se completam. Segundo o autor, aqui *reaparece a cooperação por meio da*

divisão do trabalho (como na manufatura), mas como combinação de máquinas parciais. Cada máquina-ferramenta tem função específica no sistema do mecanismo combinado de ferramentas.

Se na manufatura o trabalhador deve ser adequado ao processo de produção, também o processo se adapta a ele. Isso não ocorre no sistema de máquinas combinadas, o trabalhador é que deve se adequar ao funcionamento delas. No Sistema de máquinas, cada uma prepara a matéria-prima para outra, formando uma cadeia de produção.

A produção mecanizada não surge como fetiche, ela tem uma base material, que é a manufatura. Segundo o autor, a produção mecanizada só se deu em virtude de haver hábeis trabalhadores mecânicos nas manufaturas. "A revolução no modo de produção da indústria e da agricultura exigiu também uma revolução nas condições gerais do processo de produção social, isto é, nos meios de comunicação e transporte" (p.18).

Com o desenvolvimento das máquinas, a grande indústria se vê obrigada a construir novos instrumentos de trabalho, assim, a maquinaria se apoderou da fabricação de máquinas-ferramentas e do trabalho coletivo, porque nela o sistema de máquinas só funciona com base no trabalho coletivo, na produção objetivada e em série.

2. Transferência de valor da maquinaria ao produto

De acordo com Marx, "como qualquer outro componente do capital constante, a maquinaria não cria valor, mas transfere seu próprio valor ao produto para cuja feitura ela serve" (p. 21). Dessa forma, "[...] a maquinaria entra sempre por inteiro no processo de trabalho e sempre apenas em parte no processo de valorização. Ela nunca agrega mais valor do que em média perde por seu desgaste" (p. 21). Custos com a compra de maquinaria e ferramentas, assim como material de consumo, são agregados ao produto. Então, máquinas e ferramentas atuam de graça, como as forças naturais. Dessa forma, quanto mais a maquinaria atua, mais serviço não-pago.

Se a maquinaria transfere valor para o produto, em virtude de seu desgaste, então: "Quanto menos trabalho ela mesma contém, tanto menos valor agrega ao produto. Quanto menos valor transfere, tanto mais produtiva é e tanto mais seu préstimo se aproxima do das forças naturais"

(p. 24). Em síntese: quanto menos a maquinaria se desgasta, tanto mais produtiva e mais lucrativa ao capitalista.

Segundo Marx, a maquinaria agrega trabalho não-pago. Assim, a produtividade da máquina se mede pelo grau em que ela substitui a força de trabalho humano. Nessa perspectiva, a maquinaria surge não para aliviar o sofrimento do trabalhador, mas para aumentar o lucro dos capitalistas. Ela é mais utilizada quando o salário sobe, quando baixa, os capitalistas preferem comprar os produtos produzidos (mesmo artesanalmente em outros lugares), no entanto, mais baratos.

3. Efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador

De acordo com Marx, os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador são dois: 1) a substituição da força de trabalho humana por máquinas mecânicas e, 2) o barateamento da força de trabalho humano. Com isso, para se manter no mercado de trabalho, o trabalhador “deve” produzir sempre mais, gerando a mais-valia. Segundo o autor, as táticas utilizadas pelos capitalistas para produzir mais-valia são:

a) Apropriação de forças de trabalho suplementares pelo Capital. Trabalho feminino e infantil.

De acordo com o pensamento de Marx, a maquinaria, ao dispensar força muscular, torna-se meio de utilizar trabalhadores sem grande força física (mulheres e crianças), com membros mais flexíveis. Dessa forma, a maquinaria lança toda a família no mercado de trabalho. Ela reparte o valor da força de trabalho do homem entre todos os membros da família, ampliando o material humano de exploração.

Nessa perspectiva, a maquinaria provoca uma revolução nas relações entre capitalista e trabalhador. O pressuposto inicial do contrato em que capitalista e trabalhar se confrontariam como pessoas livres é rompido. O capital agora compra força de trabalho até de menores e semi-dependentes. Com essa revolução nas relações, o trabalhador agora não vende só sua força de trabalho, mas a da mulher e dos filhos, enfim, a força da sua família. Com a exploração da força de trabalho familiar surgem também algumas consequências negativas, como: a) o aumento da taxa de mortalidade infantil, tanto na cidade (com as fábricas) como no campo (com o cultivo do solo) com a introdução do sistema industrial; b)

desestruturação familiar; c) aumento do consumo de ópio; e, d) degradação moral.

Mas é preciso também lembrar, segundo o autor, que as explorações capitalistas são tamanhas que acabaram gerando conflitos e resistências, levando o Parlamento Inglês, em 1844, “a fazer do ensino primário a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris” (p. 33). Nessa visão, a lei fabril estabelece cláusulas educacionais, ensino compulsório para menores de 14 anos. No entanto, a escola do sistema fabril também é posta como uma ilusão e não funciona, porque ela tem professores mal preparados, muitos atuam até sem mesmo saber ler e escrever; são professores apenas para assinarem os certificados de obrigatoriedade de frequência das crianças menores de 14 anos na escola. Assim, a escola fabril se constitui em um amontoado de crianças de todas as idades nas salas de aula para aumentar os rendimentos dos professores e “satisfazer” as exigências legais de ingresso da criança na escola.

b) Prolongamento da jornada de trabalho (produção da mais-valia absoluta)

De acordo com Marx, a primeira “justificativa” dos capitalistas para o prolongamento da jornada de trabalho refere-se à “facilidade” que a maquinaria proporciona ao trabalhador. Com máquinas de fáceis manuseios “qualquer” trabalhador pode manuseá-las, inclusive, mulheres e crianças, que dispõem de pouca força muscular.

Assim, o prolongamento da jornada de trabalho vem associado ao aumento do número de trabalhadores. Agora não só o homem trabalha, mas também mulheres e crianças, portanto um aumento do número de trabalhadores que gera mais trabalho não-pago e mais-valia absoluta. Com a maquinaria, essa tática de prolongar a jornada de trabalho (com um grande número de trabalhadores), o capitalista lucra cada vez mais. Com um maior número de trabalhadores, se o capitalista prolonga a jornada de trabalho em mais uma hora, eles “não sentem muito”. Enquanto que, com um menor número de trabalhadores, se o capitalista (com ânsia de lucro fácil) prolonga a jornada em mais de uma hora, ele cria conflito com os trabalhadores.

c) Intensificação do trabalho (produção da mais-valia relativa)

Com a reação da sociedade da época frente à exploração capitalista pelo aumento do número de trabalhadores e prolongamento da jornada de trabalho, cria-se um instrumento jurídico, o qual estabelece uma jornada. Assim, surge a Lei fabril de 1844 na Inglaterra, que inicialmente estabelece uma jornada de 12 horas, sendo reduzida em períodos posteriores.

Com a criação da Lei Fabril, qual a tática usada pelo capital a partir daí? Intensificação do trabalho: reduz-se cada vez mais a jornada de trabalho (consequentemente salário dos trabalhadores) e acelera-se cada vez mais o processo de produção pela maquinaria (cada vez mais sofisticada e automatizada). Frente à impossibilidade de se prolongar a jornada, “o capital lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas” (p.42). Quais as táticas agora para gerar a mais-valia relativa? a) “capacitar” o trabalhador para produzir mais em menos tempo; b) pagamento de salários por peças produzidas, e; c) trabalhando mais rápido e produzindo mais, o trabalhador tem mais tempo de “folga”, consequentemente, o capitalista economiza no consumo de máquinas, lubrificação etc.

4. A fábrica

Na sua configuração mais evoluída, qual o conceito de fábrica? Para encontrar esse conceito, Marx usa a descrição do Dr. Ure, o qual, diz que a fábrica funciona em duas configurações: por um lado, como: “cooperação de diferentes classes de trabalhadores, adultos e menores, que com destreza e diligência, vigiam um sistema de máquinas produtivas, que é ininterruptamente posto em atividade por uma força central (o primeiro motor)” (p. 51). Por outro lado, ela funciona também como: “um enorme autômato, composto por inúmeros órgãos mecânicos e conscientes, agindo em concerto e sem interrupção para a produção de um mesmo objeto, de modo que subordinados a uma força motriz que se move por si mesma” (p. 51). Marx nos alerta que essas duas configurações não são idênticas. Na primeira, os trabalhadores são ativos, as máquinas, objeto; na segunda, os trabalhadores precisam adaptar-se ao autômato das máquinas, tornando-se objeto. Na fábrica automática, ressurgem a divisão de trabalho numa nova ordem: a) distribuição de trabalhadores em máquinas especializadas; e, b) massas de trabalhadores que não

formam grupos articulados e que a qualquer momento podem ser substituídos.

Ao concluir seu texto e evidenciar todo o processo de expropriação do trabalho das mãos do trabalhador pelos capitalistas, Marx faz o seguinte questionamento: o que sobra para o trabalhador? Sobra apenas o ganho de sua sobrevivência e sua degeneração. Conforme diz o autor, o ambiente de trabalho fabril degenera o trabalhador “todos os órgãos dos sentidos são igualmente lesados pela temperatura artificialmente elevada, pela atmosfera impregnada de resíduos de matéria-prima, pelo ruído ensurdecador etc., para não falar do perigo de vida sob a maquinaria [...]” (p.58).

Recebido em: 23/09/2011
Aprovado em: 30/11/2011

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, devendo esses indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

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
Cavahada III – Cáceres/MT
CEP: 78200000