

ISSN 1679-4273

Ano VI nº 9 (jan./jun. 2008) - Cáceres/MT

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

M U L T I T E M Á T I C A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitor

Prof. Taisir Mahmudo Karim

Vice Reitor

Prof. Elias Renato da Silva Januário

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação

Prof. Carolina Joana da Silva

Pró-Reitor de Ensino e Graduação

Prof. Agnaldo Rodrigues da Silva

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Ilário Straub

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Wilbum de Andrade Cardoso

Pró-Reitora de Administração

Anapaula Rodrigues VargasPró Reitor de Planejamento
e Desenvolvimento Institucional**Prof. Vitérico Jabur Maluf**

Diretor da Faculdade de Educação

Prof. Afonso Maria Pereira**Revista da Faculdade de Educação**

Endereço

Faculdade de Educação

Av. Tancredo Neves, 1095 Cavahada II

Cáceres/MT CEP: 78.200-000

Fone: (65) 3221 0036 / (65) 3221 0041

revistafaed.unemat@gmail.com

Conselho Editorial

Afonso Maria Pereira – UNEMAT

Beleni Salete Grando – UNEMAT

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT

Heloisa Salles Gentil – UNEMAT

Ilma Ferreira Machado (UNEMAT/Editora)

Irtton Milanesi – UNEMAT

Maria Izete de Oliveira – UNEMAT

Tatiane Lebre Dias – UNEMAT

Conselho Consultivo

Ana Canen – UFRJ

Abigail Alvarenga Mahoney – PUC/SP

Bernardete Angelina Gatti – FCC/SP

Claudia Davis – PUC/SP

Farid Eid – UFSCAR

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Ilma Passos A. Veiga - UnB

Jadir Pessoa – UFG

Jorcelina Elisabeth Fernandes - UFMT

José Carlos Libâneo – UCG/GO

José Cerchi Fusari – FEU/SP

Laurinda Ramalho de Almeida – PUC/SP

Luiz Augusto Passos – UFMT

Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP

Manuel Francisco de Vasconcelos Motta – UFMT

Mariluce Bittar – UCDB/MS

Mauro Cherobin – UNESP

Melania Moroz – PUC/SP

Vera Placco – PUC/SP



EDITORA UNEMAT

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

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

Ano VI nº 9 (jan./jun. 2008) - Cáceres/MT

ISSN 1679-4273

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

M U L T I T E M Á T I C A



Coordenação Editorial	Marilda Fátima Dias
Revisão	Maristela Cury Sarian
Diagramação	Edgar Bortoleto Ferreira / Valter Gustavo Danzer
Capa	Guilherme Angerames R. Vargas
Arte Final/Capa Final	Valter Gustavo Danzer

Copyright © 2008 / Editora Unemat
Impresso no Brasil - 2008

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 VI, nº 9 (Jan./Jun. 2008) – Cáceres-MT: Editora Unemat.
	Semestral Multitemática
	156 p.
	ISSN 1679-4273
	CDU – 37 (05)

 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	007
Ilma Ferreira Machado	

ARTIGOS

TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E SOCIOPOLÍTICAS: concepções sobre educação no processo de formação de professores (as)	011
Laudemir Luiz Zart	

NAÇÃO BRASIL: UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA SOBRE OS DILEMAS DO BRASIL E DA EDUCAÇÃO	035
Edna Luzia Almeida Sampaio	

PROFESSOR REFLEXIVO: MAIS QUE UM SIMPLES MODISMO – UMA POSSIBILIDADE REAL	055
Armando Terribili Filho Paschoal Quaglio	

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA ...	073
Antonio Sales Sonner Arfux de Figueiredo Mauro Eduardo de Souza Maurício Soares dos Reis	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE CAPACIDADE CRIATIVA: REFLEXÕES E EVIDÊNCIAS DE UMA AMOSTRA DE ESCOLAS NO OESTE DO BRASIL	091
Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo-Nery Paulo Figueiredo	

OS JOGOS E BRINCADEIRAS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA POSSIBILIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA	115
Sonia Cristina de Oliveira Cleomar Ferreira Gomes	

FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR E A QUESTÃO DAS ZONAS RURAIS NO BRASIL	129
Lucio Lord	

CULTURA E RELIGIOSIDADE: O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO- BRASILEIRA	141
João Bosco da Silva	
NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ..	153

EDITORIAL

A Revista da Faculdade de Educação de nº 9, que ora apresentamos ao leitor, traz a contribuição de autores que pesquisam sobre temas que estão na “ordem do dia” no cenário educacional brasileiro e que merecem um olhar atento e cuidadoso no sentido de depreender deles as reais intencionalidades de propostas e ações político-educativas cunhadas sob a égide de uma teoria de educação progressista e transformadora. Esses estudos abarcam discussões conceituais e práticas que contribuem para uma compreensão mais clara e aprofundada de questões relacionadas à política educacional e à prática pedagógica em contextos diferenciados.

Como entender os problemas educacionais de nossa atualidade sem conhecer os antecedentes político-econômicos que costuraram, ao longo dos tempos, o tecido social sob o qual se sustenta o processo educativo e, dentro deste, a escola? Quais os pressupostos epistemológicos e sociopolíticos presentes nas concepções de educação explicitadas por futuros educadores e que relações guardam com a perspectiva de educação transformadora? Como as concepções de educação se apresentam no momento da escolha do livro didático por parte dos educadores? Qual o real sentido de “professor reflexivo” e de que forma a reflexividade constitui-se um elemento indissociável da prática pedagógica e do trabalho docente? Essas são algumas questões que perpassam os artigos dos autores **Laudemir Luiz Zart, Edna Luzia de Almeida Sampaio, Armando Terribili Filho e Pachcoal Quaglio, Antonio Sales, Sonner Arfux de Figueiredo, Mauro Eduardo de Souza e Maurício Soares dos Reis.**

Qual o valor educativo do lúdico em práticas pedagógicas escolares voltadas para crianças e em práticas pedagógicas em contextos não escolares, envolvendo adolescentes infratores? Como se caracterizam essas atividades lúdicas e de que forma são utilizadas? Um olhar perscrutivo e crítico sobre essa temática é trazido pelos autores **Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo-Nery e Paulo Figueiredo e Sônia Cristina de Oliveira e Cleomar Ferreira Gomes.**

No âmbito da diversidade sócio-cultural e econômica de nosso país, como tratar a questão da religiosidade afro no plano político-pedagógico das escolas brasileiras a partir da Lei 10.639/03? Qual é o tratamento dado à questão do transporte escolar para a zona rural? Quais as possibilidades de superação do histórico quadro de desigualdade vivido por esses dois segmentos da população brasileira, que nos últimos anos vêm lutando pela materialização do direito a uma educação que resguar-

de suas identidades? Essas são algumas das problemáticas abordadas pelos autores **Lúcio Lordi** e **João Bosco da Silva**.

Esperamos que a leitura dos artigos aqui apresentados permita evidenciar as contradições que permeiam as temáticas discorridas pelos seus autores, bem como as possíveis relações integradoras que engendram a construção de uma visão dialética de mundo que, para além da constatação dos problemas e fatos, postula um devir transformador, fruto de um trabalho educativo-científico esperançoso e persistente, capaz de apontar as ferramentas para a superação dos conflitos que, por vezes, tentam neutralizar o nosso fazer pedagógico.

Ilma Ferreira Machado
Editora da Revista da FAED/UNEMAT

Cáceres-MT, Novembro de 2008



ARTIGOS

TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E SOCIOPOLÍTICAS: CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Laudemir Luiz Zart¹

RESUMO: o texto é resultado do projeto de pesquisa: “Concepção de Educação entre os/as Acadêmicos - Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso” desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso e que tem como referência a busca das significações e das concepções de educação dos (as) educandos (as) dos cursos de licenciatura. Temos como pressuposto teórico e metodológico que as expressões elucidam tendências epistemológicas e sociopolíticas, demonstrando possibilidades de atitudes que podem se estender de uma referência conservadora, mantenedora das estruturas sócio-econômicas e mentais existentes, até a problematização e as ações transformadoras dos contextos históricos vivenciados pelos sujeitos sociais e cognoscentes.

PALAVRAS-CHAVE: educação, tendências epistemológicas e sociopolíticas, formação de professores (as).

ABSTRACT: text is the result of a research project developed at the University of the State of Mato Grosso and whose reference to finding the meanings of the concepts of education of (as) students / of the degree courses. We as theoretical and methodological assumption that the expressions epistemological clarify trends and socio-political attitudes of demonstrating possibilities that can extend a reference conservative, mantenedora socio-economic structures and mental existing until the problematization and the actions processing of historic experienced by cognoscentes and social subjects.

KEYWORDS: education, epistemological trends and socio-political, formation of teachers.

1. O contexto da pesquisa

Este texto apresenta os resultados de um trabalho que nasceu no exercício das atividades de docência superior. Tem como contexto a “curiosidade epistemológica” de observar, problematizar e de analisar conceitos explicitados pelos (as) educandos (as) para expressar e compreender a prática educativa. Esta observação preliminar nos levou a indagar os educandos (as) sobre a concepção de educação. Organizamos um processo investigativo e lançamos como objetivo perceber como os educandos

¹ Professor de Sociologia do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

(as), em formação para o exercício da profissão de professor (as), concebem a educação.

Na organização e condução da investigação tivemos como base da construção interpretativa a pesquisa qualitativa. Avaliamos que o processo educativo se faz com base em princípios éticos e em fundamentos filosóficos e políticos que podem e devem ser percebidos, organizados e interpretados. Este procedimento objetiva apreender a visão de mundo dos educandos (as) visando construir e explicitar as possibilidades de compreensão dos fenômenos instituídos e instituintes, das práticas e das interpretações dos sujeitos cognoscentes e sociais.

Empregamos os conceitos de tendências epistemológicas e sócio-políticas para evidenciar construções teóricas e práticas educativas abertas, mas que ao mesmo tempo demonstram atitudes e condições históricas concretas. Neste sentido antecipamos que não afirmamos que a nossa metodologia seja a única escolha possível. Compreendemos que para cada projeto de pesquisa ocorre uma escolha metodológica e teórica. Provavelmente se um pesquisador (as) for interpretar as respostas obtidas, poderá chegar a resultados e a significações distintas das apresentadas, por que o seu referencial poderá ser diferente daquele aplicado por nós, o que sob hipótese alguma invalida a nossa ou a outra interpretação, no entanto enriquece o debate acadêmico.

Antes de continuarmos nossa reflexão evidenciamos os conceitos estruturantes da nossa reflexão. Explicitamos em primeiro plano que empregamos o conceito de tendências para expressar as disposições e as intencionalidades que formam movimentos orientadores e constitutivos da configuração de determinados sistemas de formação social. Evidencia a heterogeneidade da sociedade e implica a necessidade de escolhas e decisões. Tratamos, neste sentido, das tendências epistemológicas e sócio-políticas.

Da mesma forma devemos compreender o que são tendências epistemológicas. As tendências epistemológicas são os diferentes processos de conhecimentos e saberes. São as diversidades de visões de mundo, portanto de experiências de vida, estruturantes de conheceres que configuram e constituem referenciais explicativos e interpretativos que formam um verdadeiro caleidoscópio conceitual. As tendências epistemológicas são os fundamentos, as chaves e as aberturas para a compreensão dos fenômenos e das relações que estruturaram e são estruturantes da complexidade do mundo vivido e dos sistemas sociais, educacionais e culturais.

Na continuidade da construção da nossa reflexão elucidamos o que são tendências sócio-políticas. As tendências sócio-políticas são as

disposições e opções dos sujeitos e dos grupos sociais que decidem por determinados caminhos para a construção da realidade social. São as atitudes que desenham e ilustram configurações e contextos sociais e políticos geradores de estruturas, relações e organizações determinadas. As tendências sociopolíticas podem oscilar de posições conservadoras para a proposição de transformações profundas. Elas são geradoras de condições humanas distintas. Podem se embasar na ignorância política, no clientelismo, no paternalismo, ou contraditoriamente, em processos conscientizadores e politizadores.

Queremos ainda destacar que em conformidade com os conceitos explicitados, apontamos que este texto ao evidenciar a concepção de educação, tem relevância social e científica-acadêmica. Sob o aspecto social afirmamos a sua importância, porque elucida a concepção e aproxima a prática que se realiza no cotidiano das escolas. A prática educativa, ou a relação ensino-aprendizagem é uma prática social que implica numa visão de homem, de sociedade e de história. No campo da ciência implica um direcionamento do currículo quanto aos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, além dos procedimentos metodológicos e aplicativos que têm correspondência com o fazer educação daqueles (as) que passam pela universidade.

Temos como pressuposto que a aceção de educação configura-se no processo da práxis educativa. Essa proposição é possível porque as representações que os indivíduos criam são resultantes de práticas e de concepções estruturadas predominantes e legitimadas pelos grupos sociais. Somos seres contextualizados em condições materiais e em situações sociais e simbólicas. Essa contextualização estrutura um conjunto de representações e atitudes pelas quais se orientam ações tanto pedagógicas quanto as decisões e os procedimentos adotados no cotidiano em atividades econômicas, políticas e afetivas.

Dessa forma, fazer a leitura da concepção de educação indica as situações-limites e as possibilidades para a promoção de um projeto político-pedagógico. A compreensão das tendências epistemológicas e sociopolíticas capacita para implantar uma filosofia e uma prática mobilizadora de recursos e meios para a concretização de um fazer que tenha como orientação a concepção e a ação que se caracterizam pela mudança de mentalidade associada a uma prática correspondente.

Observamos comumente posições que defendem a energia transformadora da educação. Esta postura não está somente presente em discursos das atividades cotidianas na escola ou nas faculdades, mas estão presentes em documentos oficiais que tentam resgatar a importância da educação e seu caráter de inovação da escola como forma de melhora-

mento da sociedade. Os discursos, porém, nem sempre estão acompanhados de ações e medidas que correspondam com o desejo e a necessidade de mudança.

A mudança não se manifesta somente na ação prática do dia-a-dia, mas se registra nos gestos, nas palavras e nos conceitos aplicados. A compreensão da linguagem é fundamental para se entender a relação de adaptabilidade ou de contestação da estrutura socioeconômica e da prática pedagógica exercida pelas culturas que se estabelecem na sociedade. Em conformidade com as expressões e as idéias que usamos, manifestamos uma visão de mundo e uma prática que condiz com esta expressão. Com base nesta orientação, podemos organizar formas de ser a partir do que dissemos. Assim ao estar falando em mudança ou fazendo o discurso da mudança, o sentido mais profundo dos conceitos que são usados e as relações que são estabelecidas, demonstram uma visão imanente e implícita de conservadorismo ou mesmo uma visão intrinsecamente reacionária.

Sob este aspecto indicamos que a inclinação para a mudança resulta de uma pressão externa. Neste sentido, o discurso da mudança não foi internalizado por aquele (as) que foi envolvido (as) na proposição do discurso da mudança. Na verdade a velha idéia que deveria ser desconstruída não foi colocada em condições e situações de contradição e de conflito para que o choque e os desvios entre um discurso lançado e uma prática incorporada se evidenciem.

Neste processo começamos a evidenciar, que predomina entre os/as educandos/as uma perspectiva conservadora e individualista de educação, havendo a existência de uma consciência ingênua em relação ao processo de mudança na educação e de transformação da realidade sócio-econômica. Esta constatação dá-se até entre aqueles/as que têm discursos fortes e que poderiam ser condutores de ações transformadoras. A situação mais complicada reside no campo no qual o falar requer uma postura crítica e de mudança. Constatamos que existem muitos reclames para a efetivação da transformação social e da educação, no entanto, percebemos que não existem evidências teóricas e metodológicas das contradições, dos conflitos de interesses e das ideologias existentes nas estruturas e nas relações de uma sociedade constituída por classes sociais. Podemos inferir que a vontade de mudança permanece nela mesma, pois não vem acompanhada de uma práxis educativa correspondente, gerando representações e atitudes que não passam de palavras queixosas contra pessoas ou situações e condições. Desta forma os problemas da educação e da exclusão social sempre se tornam questões que não fazem parte do mundo vivido pelo (as) educando (as), mas que estão fora do grupo social do (as) observador (as), deslocando-se para um centro maior,

representado pelo Estado e este pelo governo, que por sua vez são instâncias de poderes inatingíveis.

Não podemos nos iludir com a retórica que deseja as transformações sociais, imaginando que estas são transformadoras só porque aparecem as palavras “transformação” e “mudança”. Estas perdem sentido histórico quando não empregadas em contextos cheios de significantes que explicitam a contradição, as relações e os movimentos históricos. Frente a esta premissa podemos indicar que a maior parcela dos universitários (as) da UNEMAT, onde lecionamos, têm uma concepção e em consequência uma postura conservadora de educação, não representando, portanto, uma ameaça, no sentido da desconstrução da hegemonia, nem uma possibilidade de mudança no sistema escolar, significando, ao contrário, uma postura de resistência a qualquer situação que possa provocar uma mudança nas relações, hierarquias, hábitos e disposições consolidadas na estrutura do sistema escolar.

Tínhamos esta situação de princípio como problema, e não podíamos afirmá-la sem antes buscar uma verificação daquilo que estava nebuloso em termos de rigor científico, mas que se apresentava como uma evidência nas atividades docentes cotidianas. Sem grandes preocupações metodológicas, aplicamos alguns questionários com os acadêmicos (as) do curso de pedagogia em Sinop, e nas extensões de Vera e Cláudia, servindo estes muito mais como um guia para ministrar as aulas de Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação. Com estas experiências podemos perceber que a investigação que estávamos realizando em sala de aula não significava uma simples questão de inquirir para satisfazer a curiosidade e a vontade de um professor para conhecer o chão no qual estava pisando para desenvolver suas disciplinas. Poderia representar muito mais: constituir-se numa fonte de avaliação da própria universidade e dos currículos nos cursos que estão sendo oferecidos.

A metodologia aplicada para a obtenção dos dados, resume²-se na aplicação de um questionário aberto, através do qual objetivamos fazer a leitura da concepção do conceito de educação presente no meio acadêmico. Para concretizar o objetivo proposto, aplicamos o questionário

² Aplicamos questionários nos seguintes *Campi* Universitários e cursos, com a respectiva quantidade: Campus Universitário de Cáceres: Matemática – 59, Letras – 110, Geografia – 107, Ciências Biológicas – 93, História – 97. Campus Universitário de Sinop: Matemática – 33, Letras 57, Pedagogia – 61 e Pedagogia extensão de Vera – 73. Campus Universitário de Alta Araguaia: Letras – 93; Campus Universitário de Alta Floresta: Ciências Biológicas 118; Campus Universitário de Tangará da Serra: Letras – 92; Campus Universitário de Colíder: Matemática – 16, Letras – 28, Pedagogia – 117. Total de questionários 1.214.

rio nos cursos de licenciaturas existentes na UNEMAT. Para a construção de dados comparativos, com o objetivo de considerar e perceber o processo evolutivo e de superação de preconceitos para a aquisição crítica de conceitos e teorias, dividimos os oito semestres dos cursos em três blocos diferenciados de análise. O primeiro bloco corresponde do primeiro ao terceiro semestres; o segundo bloco do quarto ao sexto semestres; o terceiro bloco refere-se ao sétimo e oitavo semestres. Dentre os diversos semestres que compõem os cursos indicados foram escolhidos, para a aplicação da entrevista semiestruturada, aqueles que possibilitaram a amostragem de 20% da população que soma o universo da pesquisa.

A resposta para a questão: "o que é educação para você?" foi dada de forma espontânea pelo (as) acadêmico (as), isto é, sem a produção de uma motivação anterior ou a criação de uma ambiência reflexiva a priori sobre a temática. Esse método aplicado foi devido à avaliação prévia que ela produz, gerando resultados autênticos com o ser e o pensar da educação, próprios dos educandos (as). Queremos elucidar que as respostas foram classificadas, não pelo simples fato da categoria ou do conceito aparecer na resposta escrita, mas em conformidade com a sua construção no contexto do texto, pelo qual os acadêmicos (as) expressaram suas concepções. Neste aspecto, o que já deixamos evidenciado no início da nossa apresentação, é que o resultado tem muito a haver com o referencial teórico, metodológico e epistemológico do pesquisador.

2. Categorias analíticas

Para a organização dos dados recolhidos, guiamo-nos pelas seguintes categorias de análise, com seus respectivos autores ou escolas. Socialização socioconservadora, correspondendo com a visão funcionalista de Durkheim. Sócio-crítico-transformadora com base em Marx e em Paulo Freire. Sócio-crítico-reprodutivista tendo como referência Bourdieu-Passeron. Perspectiva sócio-compreensiva, visão que reconhece os sujeitos cognoscentes como atores sociais, a base teórica encontrada em Weber. Visão sócio-histórico, com referência ao constructo de Dermeval Saviani e da crítica referenciada na Escola de Frankfurt. O reconhecimento que os indivíduos comuns são "filósofos" tem sua conformidade alicerçada na indicação interpretativa de Gramsci. Demonstração que em suas ações cotidianas os indivíduos aplicam métodos e constroem interpretações que orientam as suas opções, conforme as análises explicativas desenvolvidas pela sócio-etnometodologia. Consideramos ainda a diferenciação construída por Gadotti quando difere a escola burocrática da escola sócio-cidadã. Como processo de construção do conhecimento nos embasamos na teoria fundada por Mannheim ao estabelecer os fundamentos da sociologia do conhecimento.

Na definição das categorias colocamos a partícula “sócio”. Com esta expressão temos o propósito de elucidar o referencial sociológico pelo qual a presente reflexão se guia, compreendendo ainda que toda concepção ou todo conhecimento é produzido e desenvolvido em contextos sociais, históricos e culturais determinados. Assim, a pessoa que fala e age tem como contexto uma história constituída e constituinte da sua representação, da sua simbologia, do seu olhar, do seu gosto, da sua opção. Não podemos deixar esta assertiva sem chamar atenção para a dialetização da relação indivíduo-sociedade, visualizando que o indivíduo ao ser estruturado mentalmente pelo seu meio, tem um processo de composição da sua história, agindo e modificando o local no qual pensa, imagina, cria. Se não tivermos como análise o movimento relacional tornar-nos-emos leitores mecanicistas do mundo.

Como principais referenciais tivemos as seguintes escolhas metodológicas, epistemológicas e sociopolíticas para organizar as concepções que estavam manifestas nas respostas³.

a) *Socioconservadora*: tem como fundamento o funcionalismo durkheimiano. Este referencial apresenta como pressuposto fundamental a perspectiva de reprodução das representações, da moral, das funções, da distribuição no sistema social vigente. Tem-se como orientação básica a adaptação do indivíduo ao sistema social e moral. O sistema social, no geral, ou dos grupos sociais, no específico, apresentam-se como controladores dos impulsos e das vontades pessoais. Neste sentido, as vontades individuais são subjugadas ao que é aceito como moralmente correto pela sociedade. Os indivíduos sofrem um processo coercitivo para adaptação àquilo que é imposto pelo coletivo, pelo conjunto dos significados produzidos e reproduzidos pelos grupos sociais no sistema social.

A família, a igreja, a escola, o estado são as principais instituições guardiãs da moral social. A educação tem a função de gerar hábitos e costumes nos indivíduos que não destruam os padrões morais e normativos considerados como corretos. Neste olhar, avalia-se a conduta e o pensar dos indivíduos, por indivíduos, enquanto campos distribuídos entre o certo e o errado. Esta visão dicotômica tem como pressuposto a reprovação ou a aprovação das condutas sociais. O sistema social cria mecanismos de controle e de punição que devem ser exemplos para os que tentam ou rompem com a moral dominante. Nesta direção, as crianças devem ser educadas pelos adultos, isto é, devem receber formações morais, religiosas, econômicas, jurídicas, que estão genericamente estabelecidas. As gerações adultas são condutoras da moralidade dominante nos grupos constituídos.

³ Vide Anexo I.

A escola tem a função de adequar as mentes menos adaptadas aos modelos existentes. Assim terá fundamentalmente que promover a obediência às regras, aos regimentos, à hierarquia institucional, aplicando para a efetivação desta responsabilidade instrumentos punitivos para estabelecer a ordem social e institucional, sem, no entanto, promover a problematização das questões envolvidas nos fatos que constituem a sociedade.

b) *Sócio-crítico-transformadora*: esta construção epistemológica e sociopolítica tem como referencial o materialismo dialético e histórico marxiano, passando pelos constructos gramsciano e freiriano. A matriz teórica embasada na dialética histórica marxista tem como referencial a compreensão da estrutura social constituída em classes sociais que manifestam interesses e ideologias antagônicas e contraditórias. A contradição é explicitada como fundamento dos movimentos históricos, condição metodológica que permite a visualização das transformações estruturais das sociedades instituídas. Ao aplicar a dialética à história, Marx preocupou-se mais em explicitar as forças capazes de instituir o movimento e promover a transformação do que explicitamente fazer a leitura das reproduções das estruturas sociais.

Nesta perspectiva, Gramsci e Freire ilustram a educação escolar, sindical e partidária, como fontes transformadoras das práticas e das representações dos indivíduos e das classes sociais. Cria-se a necessidade, ou mais, a possibilidade, da geração de uma consciência por parte dos sujeitos sociais para que possam compreender e atuar sobre e nas contradições, inventando mecanismos de atuação sobre os contextos históricos estruturados, transformando-os em estruturas qualitativamente distintas.

A perspectiva teleológica da teoria social crítica não vislumbra a estática social, mas tem como referência a problematização da dinâmica das instituições e das estruturas sociais existentes. Neste pensar busca-se elucidar e evidenciar as estruturas e as ações geradoras da exclusão social, revolvendo toda a força mental e corporal para a compreensão e subversão das realidades exploradoras e dominadoras dos homens e das mulheres em seus contextos históricos. A crítica é uma leitura de mundo que constata a contradição e direciona a práxis e os constructos práticos e metodológicos que constituem as noções, as ações e as teorias transformadoras.

c) *Sócio-crítico-reprodutivista*: referencial teórico desenvolvido por Bourdieu, Passeron e Establet tem como centralidade a leitura epistemológica e sociopolítica que evidencia as formas de reprodução das estruturas mentais, culturais, sociais e econômicas constituídas na desigualdade social e cultural. Influenciado pelo materialismo dialético e

pelo funcionalismo a concepção crítico-reprodutivista desenvolve uma reflexão considerando as desigualdades presentes nas estruturas e nas relações dos grupos sociais. Tem-se como orientação de pesquisa a leitura da construção e da reprodução das estruturas cognitivas, culturais, sociais, econômicas, políticas.

Sob este olhar podemos afirmar que não há alternativas para educação e para a escola visto que esta reafirma as simbologias, as representações e as práticas constituintes das estruturas hierárquicas e desiguais. Realiza-se a leitura das relações que estabelecem a "violência simbólica" para a homogeneidade, ou o pensamento social único, projeto ideológico planejado e em execução pelo neoliberalismo globalizado. Neste sentido, as classes e os grupos sociais subalternos são violados nas suas visões de mundo e recebem como normas e práticas moralmente aceitas as idéias dos grupos dominantes, legitimados nas relações dos agentes individuais.

A relevância da interpretação crítico-reprodutivista é possibilitar a compreensão mais profunda das estruturas de exclusão que são geradas no centro dos grupos sociais e das instituições sociais, como a escola. Com esta teoria vislumbramos e localizamos os agentes sociais e educacionais envolvidos em práticas e relações contextuais históricas estruturadas. Queremos, no entanto aqui chamar a atenção para a leitura sociológica de Bourdieu e indicar que as análises mais amplas deste autor, não se fixam exclusivamente nas estruturas de reprodução simbólica e cultural dos agentes sociais, no entanto, inclui-se na sua teoria a perspectiva de compreensão de estruturantes, formadoras de novas estruturas, distintas do presente histórico.

d) *Sociocompreensiva*: tem como referencial a leitura de Weber, que na sua teoria sociológica desenvolve um referencial que nos orienta para a compreensão das ações dos sujeitos sociais nas relações que estabelecem. Distintamente das interpretações estruturalistas, que consideram as estruturas externas como exclusivas e impositivas sobre os indivíduos, Weber desenvolve, a partir do referencial fenomenológico, a compreensão interpretativa do sentido que os sujeitos sociais atribuem às ações práticas nos grupos sociais.

Desta forma, compreendemos que os sujeitos sociais possuem ações determinadas, não porque existem regras e normas morais externas que impõe coercitivamente as práticas sociais aos indivíduos. Em outra direção, Weber considera que há uma vontade e um sentido que os indivíduos atribuem ao seu fazer. A sociologia tem como objetivo a compreensão do sentido e a interpretação da razão motivacional orientadora da ação dos sujeitos sociais.

Como os parâmetros não são normativos, a sociologia compreensiva desafia os educadores (as) a buscar na história dos indivíduos as motivações para as suas práticas. Neste aspecto, os educadores (as) bem como os cientistas sociais, não poderão olhar friamente os grupos sociais, no entanto terão que se colocar no território (cultural, educacional, social, histórico) dos sujeitos sociais que participam dos processos investigativos e das relações educacionais, para entrar nas profundezas e apreender as suas representações e os sentidos das suas ações. Não teremos assim a predominância da fala do investigador (as) e ou do professor (as), porém as vozes destes expressarão os sentidos das visões de mundo e das práticas sociais instituídas e instituintes, em consonância e em sincronia com as vozes dos sujeitos sociais.

e) *Sócio-cognitivo-culturalista*: este referencial se embasa na busca de soluções individualistas. Foi desenvolvida e promulgada a partir dos anos 50/60 por economistas da educação que tinham como fundamento a geração de recursos humanos para o aprimoramento das relações de produção e a otimização da produtividade nas empresas e nos processos produtivos capitalísticos. Mais conhecido como teoria do capital humano, a perspectiva cognitivo-culturalista, estabelece que a função da educação em geral, e da escolar em particular, é a formação de recursos especializados para incorporar as tecnologias aplicadas na produção de mercadorias.

A teoria do capital humano cria como pressuposto máximo o princípio que estabelece a educação como força inovadora da sociedade. Através das oportunidades iguais, os indivíduos buscam identificar suas chances e incorporar-se no mercado de trabalho e obter sucesso. Não se leva em consideração as históricas contradições inerentes aos modelos constituídos por classes sociais, as manifestações de discriminação étnica, religiosa e de gênero. Tem-se, fundamentalmente, a direção voltada para as respostas que o indivíduo deve proporcionar. Os contextos sociais e culturais serão transpostos pelos indivíduos inteligentes e com capacidades de acompanhar e empregar as inovações tecnológicas, isto é, eficiente no processo modernizante.

Reduzindo-se à perspectiva de modernização e individualista, a teoria cognitivo-culturalista, torna-se neo-conservadora, por postular que a busca do conhecimento pelos indivíduos, configura-se como energia de adequação ao modelo político e econômico dominante e a oportunidade de superação das desigualdades sociais. O conservadorismo desta proposição teórica provém fundamentalmente da não problematização das estruturas sociais excludentes, mas na construção de metodologias e de conceitos que inferem a adequação individualista ao modelo cultural e econômico hegemônico.

f) *Sócio-histórica-crítica*: os constructos desta escola têm como pressuposto a compreensão dos contextos históricos nos quais os homens concretos desenvolvem suas ações e suas representações ou consciência social. Com base na teoria de Marx, interpreta a sociedade capitalista constituída por classes sociais e por interesses antagônicos. Este referencial, que tem como um dos principais elaboradores o professor Dermeval Saviani, estrutura os referenciais teóricos sobre a cultura e a educação a partir da leitura das condições materiais nas quais os homens constituem-se homens. Desta forma, não se interpreta o homem como ser acabado, mas um ente em constante fazer e refazer-se numa relação dialética com o meio biofísico, com o trabalho e da inferência humana sobre as bases materiais e as invenções socioculturais. Compreende-se que a história presente é resultante de situações e seqüências das múltiplas ações e representações realizadas pelos seres humanos na trajetória das histórias de vida em contextos determinados.

A educação é construída como processo que tem a possibilidade de atuação dos referenciais históricos e culturais. Os currículos são as manifestações da historização dos homens. Carregam as estruturas e os estruturantes dos fazimentos educacionais, que pelas relações são sociais e culturais. Portanto, a visão histórica-crítica concebe o processo educativo dialetizado com a construção histórica. Compreende que os agentes sociais e educativos constroem sua visão de mundo imbricados pelo meio, ao mesmo tempo que sobre este estabelecem ações de desconstrução e de inovação histórica, possibilidade superadora das estruturas e das consciências existentes.

A metodologia histórica instala na sua reflexão o movimento, as contradições e as relações. Estes pressupostos são constituintes de espaços com configurações diferenciadas. A ciência histórica tem a objetivação da busca dos grupos sociais constituintes em seus tempos culturais e históricos. Compreende assim, que os homens são os construtores dos seus espaços e dos seus tempos históricos.

g) *Sociointeracionista*: compreende esta concepção que todos os fenômenos são constituídos pelos sujeitos sociais em contextos interacionais. Tem como orientação metodológica essencial a superação dos procedimentos educacionais que se embasam na relação simples e linear de estímulo e de resposta. Avalia a epistemologia sócio-interacionista, que o conhecimento é um fenômeno que se desenvolve em contextos complexos, influenciados por diversas relações constituintes dos processos psicológicos superiores quanto a consciência, a linguagem e os comportamentos volitivos.

Para explicar o desenvolvimento da inteligência humana, tem-se a necessidade epistemológica e sócio-política de evidenciar as rela-

ções que são processadas entre os signos e os instrumentos englobados na geração de linguagens e de significações. Os significados são movimentos processuais que apresentam um movimento histórico gerador de comportamentos e linguagens, que são expressões dos contextos sócio-culturais carregados de significantes mediadores de aprendizagens superiores às experiências originárias. As relações cognitivas e meta-cognitivas são exemplificações de mediações de desenvolvimento da inteligência humana que se funda primeiro na interação da estrutura mental com o objeto concreto ou o instrumento, passo que define a elaboração de conceitos, ou a abstração da abstração, ou a conceituação a partir do conceito.

A perspectiva sócio-interacionista delimita a ação cognitiva dos indivíduos em contextos culturais e históricos que são definidores das significações e dos sentidos apreendidos pelos sujeitos constituintes das inter-relações inventadas.

3. Relações e contrastes dos referenciais teóricos

Para compreensão do proposto, fundamentamo-nos na teoria educacional que possui na atualidade uma complexidade muito acentuada quanto às diversas interpretações e orientações do processo construtivo do conhecimento. O que mais se acentua nas publicações recentes é a tentativa de superação do cartesianismo que fundou e legou para a modernidade uma visão de mundo que inaugurou a rigidez do método científico. O cartesianismo, apesar da sua relevância na história como teoria fundante de um proceder metodológico recebe hoje constantes questionamentos quanto à visão de mundo parcelar, especialista e disciplinar que inaugurou. Com o cartesianismo se perdeu a visão da totalidade das relações sociais e do movimento transformador presente na natureza, na cotidianidade e na história da humanidade.

Neste sentido, a teoria e a prática contemporânea a ser instituída traz como referência a estruturação de uma visão de mundo que supere a linguagem e os procedimentos tomistas, para alcançar representações e atitudes que expressam a multiplicidade, o interdisciplinar, o multicultural e o multidimensional, que são métodos necessários para compreender e engendrar uma ciência que traz imanente uma visão de mundo que abraça a complexidade própria da realidade social e natural (MORIN, 1996).

Para os objetivos propostos nesta reflexão, guiamo-nos por um conjunto teórico-conceitual diverso e que a seguir será explicitado. Acreditamos como indica a etnometodologia (COULON, 1995) que todas as ações praticadas por indivíduos no cotidiano estão carregadas de possibilidades interpretativas. Esta postura teórica nos conduz para uma interpretação que considera os agentes sociais não como autômatos que seguem

simplesmente regras estabelecidas pelo sistema, mas que estes, pela condição de agentes, são seres livres para a promoção de ações e que toda atitude tomada é resultante de uma representação social construída (SPINK, 1995).

A compreensão, ou a inauguração de uma filosofia relacional é trabalhada por Bourdieu (1996) que objetiva estabelecer uma ciência social que tenha a capacidade de realizar uma leitura de mundo que incorpore os aspectos estruturais e os *habitus* ou as disposições dos agentes sociais. Desta forma, orienta que as mentes são estruturas estruturadas, isto é, condicionadas a uma realidade histórica, social e material. Mas a interpretação de Bourdieu ainda nos propõe que as mentes ou os agentes sociais são estruturas estruturantes, isto é, capazes de avaliar e inaugurar uma nova realidade social. Para proceder desta forma, Bourdieu (1982) realizou com Passeron uma leitura crítica do sistema escolar, a fim de compreender como este possui uma funcionalidade de reprodução, não somente do capital cultural, mas igualmente representa uma forma de reprodução social.

Esta crítica de Bourdieu é um instrumental teórico que se propõe ir além da interpretação teórica de Durkheim (1967, 1990) que realizou em seu tempo uma leitura apologética da sociedade industrial, apontando que a educação teria como função adaptar os indivíduos às estruturas sociais existentes, não permitindo desta forma desvios anômicos que poderiam caracterizar a desestruturação desequilibrada da ordem existente. Desta forma, a educação estaria orientando os indivíduos à compreensão dos valores morais predominantes e aceitos na sociedade. A leitura de Durkheim sugere-nos uma visão de educação e de mundo conservadora da realidade existente.

Diferentemente de Durkheim, Weber (1989) sugere que os indivíduos não são simples cumpridores de ordens, mas possuem uma vontade que lhes são próprias, isto por que têm a capacidade de atribuir para as suas ações um sentido. Assim, com Weber somos obrigados a buscar a compreensão dos sentidos que os sujeitos sociais atribuem às ações sociais que ocorrem na relação que estabelecem com outros sujeitos.

Para Marx (1986) a base da interpretação, a partir do método dialético por ele empregado, é a evidenciação das contradições existentes na estrutura social e econômica da qual a ideologia ou a consciência dos homens reais e concretos é resultante. A orientação essencial do método do materialismo dialético e histórico de Marx é a capacitação da visualização de uma práxis que possibilita a transformação da realidade social e econômica e, por conseguinte a realidade escolar e da educação. Com base neste pensamento, Freire (1982, 1983) nos orienta para a capa-

cidade de reflexão e de uma ação transformadora na educação, compreendendo-se necessariamente as contradições existentes e a capacidade de inauguração do movimento relacional. Relação a ser estabelecida tanto em nível da objetividade quanto no campo da subjetividade, compreendendo-se desta forma, que os sujeitos sociais atuam sobre uma realidade social e educacional, mas que também recebem desta um processo de influência que mobiliza a sua consciência. Assim Freire (1991) orienta-nos a realizar a leitura de mundo, para partir para a leitura de textos, estabelecendo-se contextos intertextuais.

Sob a perspectiva de superação de uma leitura mecanicista das relações entre a superestrutura e a estrutura do marxismo vulgar, Gramsci (1978) recorre ao conceito de bloco histórico, demonstrando que entre estes dois campos há uma relação orgânica e não uma superposição de uma em relação à outra. A partir desta, define a sua teoria de educação, elucidando que todos os homens são "filósofos", isto por que todos vivem em uma sociedade que possui valores, interpretações e visões de mundo pelas quais os homens se orientam.

Ao inaugurar a Sociologia do Conhecimento e estabelecer os seus fundamentos, Mannheim (1986) demonstrou que o processo de cognição deve-se embasar na realidade existencial, construindo um fluxo entre a realidade, ou a existência, e o conhecimento.

A Escola de Frankfurt, principalmente com Adorno e Horkheimer (1985), estabelece uma teoria crítica em relação à modernidade e a capacidade da razão resolver os problemas da humanidade. Neste sentido, faz uma interpretação crítica da evolução do sistema econômico e cultural inaugurado pela burguesia, demonstrando que a modernidade se constitui de duas razões diferenciadas: a instrumental, ou a capacidade de os homens criarem instrumentos tecnológicos para promover o desenvolvimento humano; por outro a razão emancipadora tendo como orientação básica a busca da libertação da humanidade dos grilhões dos mitos e da sua incapacidade de ser livre, por não produzir bens suficientes para o atendimento das necessidades. A crítica de Adorno e Horkheimer está em evidenciar que a burguesia levou avante a razão instrumental, que ao invés de emancipar o homem, criou todo um aparato que o capacita para a autodestruição. Nesta mesma linha de reflexão, Touraine (1994) demonstra que a modernidade se constituiu de dois processos semelhantes: o da subjetivação e o da racionalização. Por subjetivação compreende a capacidade do homem tornar-se sujeito de sua história, enquanto a racionalização é o processo de aplicação da razão na produção de bens materiais para a superação da carestia da humanidade. No entanto, o sistema burguês se caracteriza pelo processo de racionalização, desenvolvendo a ci-

ência instrumental. Para a superação do sistema, Touraine indica que é preciso recuperar a dimensão da subjetivação, a fim de tornar os homens sujeitos do seu fazer histórico.

Saviani (1997) demonstra que o conhecimento tem uma configuração sócio-histórico, isto é, constrói-se e se faz a partir de um contexto cultural que caracteriza o momento histórico no qual a educação ocorre, visualizando da mesma forma um processo de transformação da realidade educacional e sócio-histórico. Gadotti (1995) realiza a leitura da escola como uma instituição burocratizada, na qual se priorizam os encaminhamentos processuais e a conformidade com a lei, isto é, os planejamentos e a mobilização na escola ocorrem em torno do atendimento das exigências burocráticas, enquanto que o pedagógico fica em segundo plano. Estas posturas não possuem a capacidade de implantar uma escola cidadã, que para Gadotti, não é somente uma escola que fala sobre a cidadania, mas que fundamentalmente pratique e reflita sobre a cidadania.

Numa perspectiva de superação da visão moderna de fazer educação, haveremos de propor e construir uma cultura educacional que incorpore temáticas que privilegiam as inter-relações, as interdimensões, a interdisciplinaridade e a complexidade de superação da realidade sócio-cultural desenvolvida pela modernidade a fim de estabelecer uma cultura pós-moderna, conforme demonstra Santos (1989).

4. Significados teóricos das concepções

O diagrama⁴ foi elaborado com o objetivo de visualizar as diversas concepções de educação. A leitura deve seguir dois pontos fundamentais, formando o que denominamos de campo, porque compreendemos que este é um conceito que demonstra as relações e as interdependências entre conceitos e a realidade sócio-histórica. Indicamos ainda que: 1) consideramos que cada campo apontado representa em si uma reflexão teórica e epistemológica, merecendo por isso uma atenção especial. 2) Os diversos campos devem ser interpretados nas relações com os demais, podendo estes ser complementares ou excludentes.

Construímos dois grandes campos teóricos e empíricos, que chamamos de *supercampo*, por incluir diversos outros campos menores e que avaliamos são excludentes entre si, considerando os pressupostos e princípios epistemológicos gerais e pelas perspectivas sócio-políticas de organização do conhecimento e da sociedade. O "*supercampo 1*" tem como significação a condução interpretativa da educação e da sociedade como movimento histórico, portanto, lê privilegiadamente as estruturas

⁴ Vide Anexo II.

sócio-éticas e cognitivas como campos constituídos por grupos sociais antagônicos e por relações contraditórias. As contradições, ligadas à dialética, evidenciam a transformação das estruturas e das relações existentes, explicitando possibilidades de estruturas e de relações sociais e cognitivas diferenciadas.

Por outro lado, o "*supercampo 2*" expressa a capacidade adaptativa às estruturas e às relações sociais e educacionais dominantes. Procura compreender o processo cognitivo e a sociedade como um dado histórico, portanto, estático e equilibrado, que não tem como procedimento metodológico básico a consideração do conflito e das contradições entre as partes constituintes do sistema social.

Neste sentido indicamos que no "*supercampo 1*" há maior construção de conhecimentos e de práticas sociais para a geração de processos de transformação e de menor adaptação às estruturas e relações sociais e epistemológicas existentes, enquanto no "*supercampo 2*" ocorre uma força social e política sinérgica direcionada para a maior adaptação aos meios sociais e educacionais existentes, e menor empenho para transformação das condições materiais e culturais constituídas. O "*supercampo 1*" é percebido como processo estruturante, enquanto o "*supercampo 2*" é percebido e limitado ao estruturado.

Para maiores esclarecimentos vamos apresentar dos diversos campos e os seus significados. O *campo A* ou crítico-transformador representa maior possibilidade de ações e reflexões transformadoras. Tem como base epistemológica a leitura dos fenômenos históricos constituintes das estruturas mentais e sociais. O *campo B* ou crítico-reprodutor, compreende e é elaborado a partir da interpretação das condições históricas, enfocando a posição social ocupada pelos grupos sociais nas estruturas e nas organizações sociais.

Neste sentido o *campo B* ilustra as metodologias que reproduzem as desigualdades sociais e culturais. Tem como princípio norteador das investigações as práticas e as relações que reproduzem as contradições e os conflitos. A centralidade no processo da reprodução torna esta leitura complementar à crítica transformadora, na perspectiva de criar evidências dos processos empregados pelas instituições sociais que legitimam o existente, postergando-os nos tempos e nos espaços sociais e históricos. Saber como as estruturas sociais e simbólicas se reproduzem é um método importante para a operacionalização e a implementação da práxis pedagógica transformadora.

O *campo C* ou da cidadania, é a compreensão do construir democrático e participativo da educação e da política. A educação e a política instituinte de práticas cidadãs podem ser interpretadas com metodologias

diferenciadoras quando estas incorporam mais ou menos variáveis. Exemplificando, a cidadania quando compreendida no sentido restrito da política, limita e fecha o campo de atuação dos agentes sociais. Nesta perspectiva torna-se conservadora, porque limita o fazer a uma única direção. No entanto o conceito de cidadania é aberto para as interpretações sociais e econômicas, ampliam-se as possibilidades de ação dos agentes sociais estendendo-as para as instituições sociais e econômicas, a cidadania fundamenta um novo referencial utópico, sabendo-se da necessidade de transformação das estruturas sociais e econômicas excludentes, para a geração de espaços institucionais participativos e propositivos inventivos de relações econômicas e sociais que promovam a inclusão social.

O *Campo ABC* ou sociointeracionista estuda a metodologia educacional e social buscando no indivíduo a centralidade da reflexão para a compreensão do processo objetivo e cognitivo. O indivíduo não é compreendido isolado, faz parte de um contexto histórico e simbólico constituído, gerador de concepções e visões de mundo. O processo educativo é direcionado para as relações sociais interativas entre os sujeitos constituintes dos grupos sociais e as culturas simbólicas e materiais que estruturam os contextos. Neste sentido, o sócio-interacionismo é uma proposição que encaminha práticas e teorias pedagógicas e políticas que criam evidências e inferências geradoras de transformações das ações excludentes e dominadoras das liberdades e criatividades individuais e sociais.

O *Campo AB* ou sócio-histórico, orienta a reflexão teórica para evidenciação das estruturas econômicas e culturais constituintes dos processos e das particularidades históricas. Compreende que a consciência e as representações dos homens estruturam-se nos meios e nos tempos históricos concretos nas quais estabelecem relações determinadas. É na historicidade do seu mundo vivido que se inventam os conteúdos e os métodos que alicerçam e constituem a configuração do campo social e das estruturas mentais. Assim, o campo educacional é evidenciado como uma práxis histórica, inserida em contextos determinados, formados por simbologias e materialidades que testemunham da historicidade cultural dos grupos sociais nos espaços e tempos constituídos.

O *Campo AC* ou etnometodológico é a interpretação metodológica que define como centralidade a pesquisa e a educação para a compreensão dos métodos empreendidos nas práticas cotidianas. Todos os indivíduos aplicam procedimentos variados para abraçar objetivos definidos. Neste aspecto, ilustra-se o indivíduo não como um seguidor cego de regras, mas como um sujeito inventivo de métodos orientadores das práticas empreendidas pelos indivíduos em situações diversas.

O *Campo CD* ou compreensiva tem como referência a interpre-

tação dos sentidos que os sujeitos sociais atribuem às orações sociais. Com este método, não ocorre uma relação de exterioridade, mas constrói-se uma epistemologia explicativa das relações interiores, isto é, dos significados que os indivíduos e os grupos sociais atribuem às suas ações. Explicita-se que as ações sociais são motivadas por razões que estão ligadas à historicidade dos sujeitos envolvidos no drama das ações. Os sujeitos é que são definidores do agir e do significado englobados nas relações constituídas. Neste aspecto, para a compreensão das ações sociais, a sociologia compreensiva define que o sentido da ação está no ardor da ação e a razão motivacional desta deve ser buscada nele.

O *Campo D* ou culturalista tem como referencial a constituição de uma metodologia que atribui ao indivíduo a capacidade intrínseca de resolução de problemáticas ligadas às estruturas sociais. Ligadas à concepção da teoria do capital humano, que objetiva a formação de profissionais teóricos capazes de incorporar os avanços tecnológicos, o culturalismo primoriza a qualificação técnica individual através de sistemas e modelos educacionais, como fórmula de adequação e superação das condições estruturais instituintes de relações sociais desiguais. O conhecimento é buscado como instrumento de inclusão do indivíduo nas relações comerciais de trabalho. O fracasso ou o sucesso é marca das individualidades, inocentando os sistemas legitimadores e estruturantes da exclusão social.

O *Campo E* ou conservadora é a postura metodológica que define como meta a adaptação do indivíduo aos sistemas sociais e morais legitimados. O indivíduo não é concebido como um ente dotado de liberdade e de vontade. É, no entanto, interpretado como um seguidor de normas morais e positivas presente nos sistemas sociais, educacionais, religiosos, a busca do equilíbrio estático e naturalizado. A educação é um sistema socializador, compreendido como a quebra dos desvios dos indivíduos e o seu enquadramento nos padrões socialmente aceitos. A sociedade é a orientadora superior dos bons costumes e hábitos, devendo o indivíduo adequar-se aos regimentos estabelecidos.

Na interpretação do diagrama temos que orientar que: quanto mais se localizar no campo do quadro no lado esquerdo e superior tanto maior é a indicação tendência sócio-política e epistemológica para a compreensão e a estruturação de ações construtoras para as transformações das estruturas e das relações históricas. No campo oposto, instituiu-se a perspectiva de adequação, adaptação e conservação das idéias, da moral, das estruturas econômicas, educacionais existentes. É a confirmação do individualismo, do liberalismo econômico e jurídico, do patrimonialismo. É o campo da coerção e do controle. Quando a busca é o conhecimento

para o indivíduo “vencer na vida”, aprender tecnologias para entrar no mercado de trabalho, podemos denominá-lo de neoconservadorismo, isto é, as inovações que fundamentam as estruturas das lutas para a geração dos excluídos e dos poucos vencedores.

5. Demonstração da Concepção dos Universitários (as)

Fazendo a leitura do quadro que apresenta a concepção geral dos/as universitários (as)⁵, podemos visualizar uma perspectiva da soma de 70% enquadrados no campo conservador. A sócio-conservadora com 18% é a visão mais extremada de adequação do indivíduo em relação ao meio, ou sistema social e educacional. Apega-se ao moralismo que exerce energias coercitivas e controles externos sobre os atos e os pensamentos individuais, prima acima de tudo pela ordem, pela obediência à autoridade, o respeito à hierarquia, a tradição. Considera que o fundamental é a manutenção dos bons hábitos e costumes, embasado em leis morais e religiosas passadas e rígidas. Não está aberta a inovação e tem como atitude a adequação dos meios à uma racionalidade fechada, não problematizadora. Em termos educacionais, está sempre disposto dizer a resposta, sem questionamentos, adota o velho por medo do novo e por que considera a novidade inadequada aos bons costumes. O novo representa a violação do “respeito” ao professor, à autoridade e à ordem social. O novo traz a prostituição da nobre moral, quebra o equilíbrio das partes constituintes do sistema.

A perspectiva cognitiva-culturalista, 52% do total das respostas, é uma construção que podemos denominar de neoconservadora. Ela está aberta para as inovações tecnológicas, considerando que a educação é o fato de mudança social. Faz a leitura básica e restrita de que a sociedade, o modelo econômico e político estão corrompidos, porque o sistema educacional está falido e não corresponde às capacidades inovadoras, encontradas nas relações mercantis. Torna-se restrita, porque percebe a educação como um modelo desligado dos demais sistemas: econômico, político, cultural, etc.; que estruturam a realidade social. A saída para o cognitivo-culturalista é o individualismo, proposição filosófica nascida com os clássicos da filosofia iluminista, fundadores do pensamento moderno e aprofundados pelos clássicos da economia política. Desta forma, não vislumbra a transformação da sociedade, porque faz a leitura que toda problemática está no indivíduo que deve buscar o conhecimento para acompanhar e se adequar ao modelo social hegemônico.

⁵ Vide Anexo III.

As metodologias que percebem a sociedade constituída por classes sociais, por contradições históricas e que por isso tem a capacidade de dialetizá-la aparecem em níveis percentuais mais baixos. A leitura crítico-transformadora alcança 8%; a crítico-reprodutora 3%; a sócio-histórico 1% e o sócio-interacionismo 3%. A sociocidadã com 12% é uma concepção que tem a possibilidade de gerar mudanças atitudinais em relação aos direitos e a participação do grupo social nos espaços públicos. É a busca da democracia. Ela não parte, no entanto do pressuposto que a sociedade precisa ser transformada. Poderão ocorrer no processo da participação e do exercício da cidadania a percepção das contradições e a efetivação das práxis transformadoras.

Aparecem ainda em grau ínfimo a sócio-compreensiva com 1%, que tem como fundamento a leitura dos sentidos, dos valores, dos significados que os indivíduos atribuem as ações. Vale dizer, a perspectiva dominante entre os universitários (as) é o paradigma normatizador, que percebe o indivíduo como um ente cumpridor de regras e as instituições sociais como vigilantes das regras que devem ser executadas. Tanto que a etnometodologia, que preza pelos métodos empregados pelos indivíduos para a definição de suas ações aparece com um percentual de 0%. Estes percentuais representam ainda um indicador que expressa um quadro de desatualização em termos de teorias e metodologias científicas. Sabem-se os teóricos mais tradicionais, ignora-se o movimento da ciência.

No quadro universidade/bloco⁶, adotamos uma leitura comparativa da evolução da concepção de educação na historicidade da trajetória do curso. Podemos perceber o seguinte: no primeiro bloco, o nível de conservadorismo é maior 33%, passando para 24% no segundo e 11% no terceiro. A concepção transformadora tem um leve aumento, passando de 6% do primeiro semestre para 10% no segundo e terceiro semestres. Percebemos ainda, o crescimento percentual do sócio-interacionismo do primeiro bloco de 2% para 5% no segundo e terceiro blocos. A mesma evolução aparece na sócio-cidadã que tem 11% no primeiro bloco; 13% no segundo bloco e 16% no terceiro bloco.

Em termos gerais podemos fazer a seguinte interpretação: os estudantes quando ingressam na Universidade têm uma leitura de mundo e de educação acentuadamente conservadora. A ação da Universidade, seus debates, suas teorias, suas práticas gera uma desconstrução do estágio de conservadorismo. Podemos afirmar, o currículo universitário age nas estruturas mentais e conceituais destruindo uma visão de mundo. No entanto, o tempo e o espaço da Universidade, isto é, da forma como ela se

⁶ Vide Anexo IV.

estrutura e a dinâmica nela praticada, não proporciona a volta completa, isto é, não se criam concepções e não se interiorizam ações e visões que expressam em atos e palavras a metodologia e a epistemologia geradora da transformação social. Tanto que a concepção cognitiva-culturalista fica quase intocável, passando de 53% no primeiro e segundo blocos para 51% no terceiro. Estes percentuais demonstram que a Universidade toca no extremo conservadorismo, no entanto não consegue desconstruir o neoconservadorismo.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro Francisco Alves Editora, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo Editora Nacional, 1990.
- _____. *Educação e Sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Viva, Escola Projetada*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KARL, Mannheim. *Ideologia e Utopia*. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- WEBER, Max. *Conceitos Básicos de Sociologia*. Trad. Gerard Georges Dalahny e Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SPINK, Mary Jane (Org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

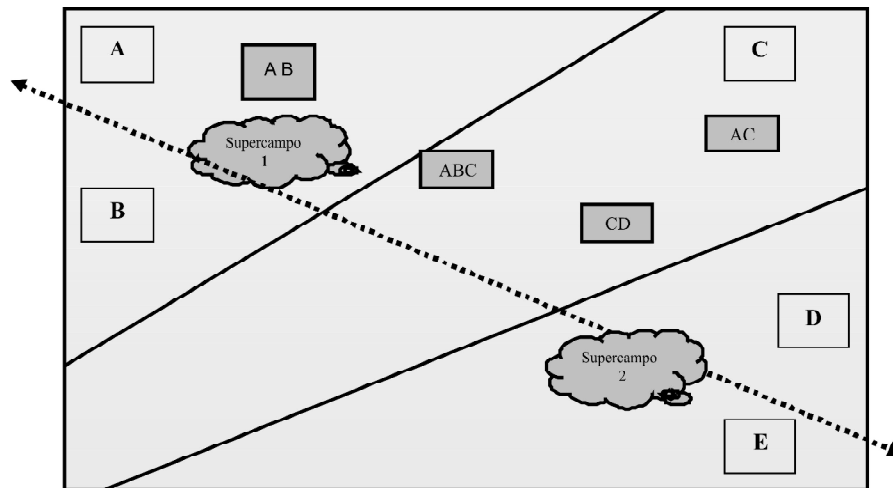
TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

Anexo I

Concepção de Educação entre os Acadêmicos da Universidade do Estado de Mato Grosso	
Categorias Analíticas	Categorias Empíricas
1. Sócio-Conservadora	A. Socialização. B. Adaptação/natural. C. Estabilidade / equilíbrio. D. Função/ordem. E. Normativo/moralidade/ coercitivo-externo
2. Sócio-Crítico-Transformadora	A. Transformação/mudança. B. Criatividade/ resistência. C. Ruptura/qualitativa. D. Comunicação/ diálogo. E. Liberdade/ Consciência crítica / Construção do conhecimento
3. Sócio-Crítico-Reprodutivista	A. Reprodução Cultural. B. Reprodução Social. C. Disposição/Cultivada. D. Distinção de Posição. E. Hierarquização/Dominância
4. Sócio-Compreensiva	A. Sentido. B. Sujeito/intersubjetividade. C. Atores Sociais. D. Compreensão. E. Cotidiano
5. Sócio-Histórico-Crítica	A. Construção Histórica. B. Classes Sociais / luta de classe. C. Contradição/superação. D. Conflitos Sociais. E. Materialismo Dialético
6. Sócio-Cognitivo-Culturalista	A. Transmissão/instrução. B. Adquirir/aprender. C. Competência quantitativa. D. Comportamento /repetição. E. Estímulo/resposta/Equalização de oportunidades
7. Sócio-Interacionista	A. Relação Pensamento-linguagem. B. Interação/ Homem-meio. C. Mediação Conhecimento /intercâmbio social. D. Unidade Dialética/ complexidade. E. Relações Interfuncionais.
8. Sócio-Etnometodológico	A. Método dos Membros dos Grupos Sociais. B. Interpretação/definição da situação. C. Indicialidade D. Ações Práticas Internacionais. E. Desvio/construção
9. Sócio-Cidadã	A. Participação. B. Proposição. C. Cidadania. D. Democracia. E. Organização

Anexo II

Diagrama: concepção de educação entre os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso



A – Transformadora

B – Crítico-Reprodutora

AB – Histórico-crítica

C – Cidadã

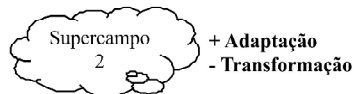
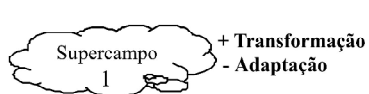
ABC – Sociointeracionista

AC - Etnometodológica

CD – Compreensiva

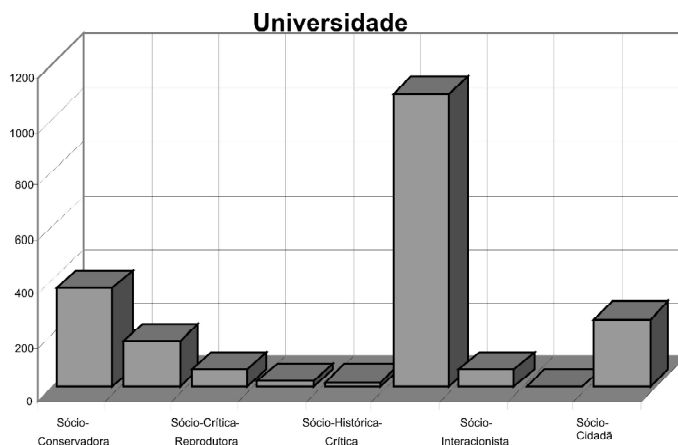
D - Culturalista

E – Conservadora



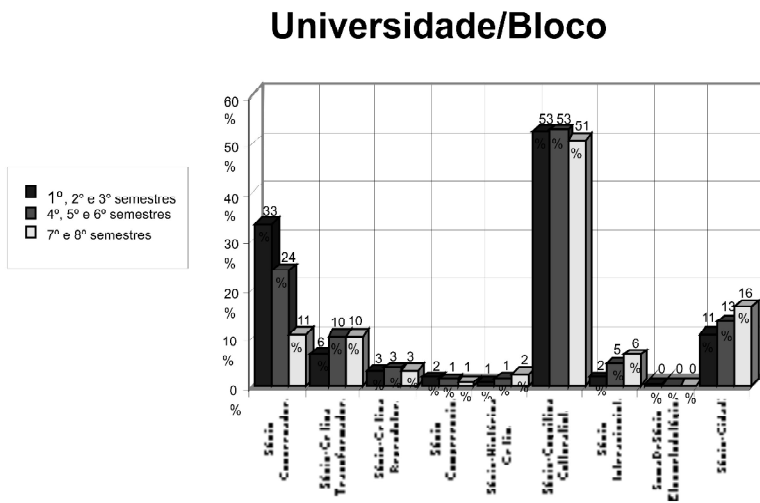
Anexo III

Concepção de Educação dos Acadêmicos das Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso – 1998.



Anexo IV

Concepção de Educação dos Acadêmicos das Licenciaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso – 1998.



NAÇÃO BRASIL: UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA SOBRE OS DILEMAS DO BRASIL E DA EDUCAÇÃO

Edna Luzia Almeida Sampaio¹

Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito
Me assombra a súbita impressão de incesto
Quando me encontro no calor da luta
Ostento a agida empunhadora à proa
Mas meu peito se desabotoa
E se a sentença se anuncia bruta
Mais que depressa a mão cega executa
Pois que senão o coração perdoa
(Chico Buarque de Holanda/Ruy Guerra. Fado Tropical, 1972-73)

RESUMO: O presente artigo discute as diferentes perspectivas teóricas quanto à suposta dualidade no desenvolvimento do Brasil. Assume a posição indicada por Francisco Oliveira, de que a dualidade não se constitui em anomalia do capitalismo brasileiro. É, na verdade, funcional e complementar à reprodução econômica, um modo peculiar de capitalismo tropical. Uma síntese que mistura modernidade e atraso como partes de um mesmo processo. Essa aparente contradição marca também toda a trajetória do desenvolvimento da educação pública no país. A partir da independência de Portugal, as elites dirigentes elegem a educação como instrumento a serviço da construção do projeto de Nação. Deste ponto de vista, a educação escolar é vista como o amálgama necessário à identidade de uma nação ainda sem povo. Os rumos tomados pela escola não se distanciam daqueles tomados pela nação: um projeto ainda inacabado e desde o início marcado por profundas desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil, Estado, Educação.

ABSTRACT: This article discusses the different theoretical perspectives about the supposed duality in the Brazilian's development. It takes the Francisco Oliveira's position, saying that the duality is not a Brazilian capitalism's anomaly. It is, actually, complementary and functional to the economic reproduction, a peculiar mode of tropical capitalism. A synthesis that mix modernity and backwardness as

¹ Professora de Sociologia da Faculdade de Educação. Mestre em Ciência Política, doutoranda em Ciências Sociais pela PUCS/SP.

parts of the same process. This apparent contradiction also marks all the public education's development way in this country. From the independence of Portugal, the leader elite elected the education as an instrument to build a project of nation. Viewing from this point, the school education is seen like a required amalgam to the identity of a nation still without people. The directions taken by the school does not distance those taken by the nation: a still unfinished project and since the beginning marked by deep inequalities.

KEYWORDS: Brazil, State, Education.

1. Introdução

Chico Buarque, na sua maestria poética, soube sintetizar muito bem o dilema de um país colonizado não somente do ponto de vista econômico e político, cujo fim pouco preciso a história informa, mas, principalmente, o dilema de um país marcado por contradições que confrontam a intenção e o gesto, passado e futuro, modernidade e atraso. Enfim, um país onde a colonização criou raízes culturais profundas, onde o passado determina o presente e condena o futuro, mas, nem por isso, inviabiliza-se o novo, o revolucionário. O futuro é, assim, a síntese da teimosia do improvável.

É com esse espírito que esta viagem começa, acompanhando o percurso intelectual de alguns "descobridores do Brasil", como Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira. Há tantos outros descobridores, clássicos ou não, todos imbuídos no desafio de desvendar o nosso próprio enigma.

Uma viagem assim, buscando diferentes perspectivas que expliquem nossas contradições societárias, é, na verdade, uma incursão sobre si mesmo, como sujeito social que se constitui na sociabilidade que essa civilização permite erigir.

Nossas raízes culturais, nossa estrutura política, nossa organização econômica e social são elementos que se entrelaçam, simbioticamente, para formar o caleidoscópio da *terra Brasil*. É nessa perspectiva que se faz o presente exercício exploratório, procurando analisar sob diferentes aspectos a realidade histórica nacional, na busca de uma totalidade que informe o seu entendimento.

Mas, além de uma compreensão geral do Brasil, o que move este exercício de reflexão é também a compreensão da questão específica da educação, como um universo recortado da totalidade, mas que se constitui num espaço de reverberação das relações sociais existentes, desde que a educação passa a ser uma estratégia importante de ingresso na modernidade e *cimento* para a unidade nacional, desde a independência do Brasil.

Desse modo, este artigo se divide em duas partes; na primeira, procuro explorar a diversidade de matizes que explicam a constituição da sociedade brasileira, a forma como se dá o ingresso de uma ex-colônia agro-exportadora para um país moderno, urbano-industrial. Uma modernidade que não consegue disfarçar sua face mais conservadora, revelada por mediações políticas *patrimoniais* ainda baseadas no favor à *clientela*, e um desenvolvimento econômico que, ao contrário de outras nações industrializadas, manteve sua estrutura fundiária quase inalterada, gerando profundas desigualdades sociais. Não obstante, Oliveira (2003) nos ensina que, modernidade e atraso se constituem num *duo* necessário e complementar, do ponto de vista histórico e da estrutura de poder, dando as características peculiares do capitalismo à *brasileira*.

Na segunda parte do texto, procuro captar o movimento de modernização reflexo na educação, o movimento liberal pela escola pública, o papel do Estado, bem como as consequências do populismo, que, reafirmando a *Cordialidade* a que se Sérgio Buarque se refere, abre as portas da educação para as massas, ao mesmo tempo em se fecha para a democratização do conhecimento científico.

Como viagem exploratória, este artigo busca apenas abrir as picadas para um exercício mais profundo de pesquisa, ampliando perspectivas para novas questões, que, sem viagens desse tipo, não seriam possíveis de formular.

2. Interpretações do Brasil

A realidade brasileira, tão repleta de singularidades culturais, históricas e sociológicas, teve nos precursores de uma interpretação mais original do Brasil, como Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes o seu desnudamento, negando, assim, as tentativas de enquadrar tal realidade em esquemas teóricos pré-concebidos, em que os mimetismos se sustentavam na crença de uma história universal homogeneizadora, cujo "modelo" analítico estava dado pelos países industrializados e seus intelectuais.

Não obstante, contribuição desses autores para a compreensão sociológica, econômica, cultural ou histórica de nosso país não pode ser vista como a análise de particularismos que definem novos tipos teóricos, ou uma espécie de isolacionismo teórico, ou, ainda, uma "*teoria da singularidade*" na interpretação de uma realidade autóctone. Apesar das peculiaridades próprias que definem os traços de nossa história, as análises desses "descobridores" estão estreitamente relacionadas a um exercício intelectual que combina o particular com o geral, ou seja, uma análise de um Brasil singular num cenário ocidental de transição para uma sociedade

moderna e suas instituições, suas relações sócio-políticas e econômicas. Estamos, portanto, diante de várias formas de olhar para nossa realidade nacional, tendo como referência o marco civilizatório do capitalismo moderno.

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda demonstra as dicotomias da história brasileira. Nele, contradições aparentemente inconciliáveis tornam-se o cerne da política nacional. O choque de civilizações que inaugura a composição do povo brasileiro determina um tipo de história em que o futuro jamais consegue romper com o passado definitivamente, aliás, esse será o tema central das análises dos que buscam “explicar” o Brasil. De forma quase melancólica, já de início sentenciam e antecipam a sua visão dos germes que fizeram brotar nossa nação:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (2005, p. 31).

A metáfora final da citação em epígrafe dá o tom do argumento do livro, pois a visão dos pares contrários é a forma pela qual Sérgio Buarque se utiliza para analisar a epopéia brasileira: sendo **nossa terra**, negamo-la pelo sentimento de não pertença, “somos desterrados”, não como uma condição ou sentimento pretérito, mas como um estado de permanência que afirma o pertencimento pelo não pertencimento: “somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra”.

De colônia à nação independente, do engenho à indústria, do campo à cidade, do Império à República, do senhor ao cidadão, a História se faz pelos “desterrados em nossa terra”. Mas os contrários, para Sérgio Buarque, relacionam-se dialeticamente, e, nesse relacionamento, o que antes era tese e antítese transforma-se numa nova sentença em que não se pode identificar um e outro. Assim, ao analisar os processos de transformação política e econômica de nossa história, revela um Brasil das elites, onde as contradições, antes de serem contradições de classes, como o *motor da história*, retratam a desfaçatez incoerente, vacilante e o “radicalismo” conservador das elites que desenvolvem no palco da política um estranho baile de contrários. Talvez pudéssemos falar num baile de más-

caras em que a alegoria e o real se confundem. Feito almas desterradas, sem lugar, sem identidade, fazia-se o lugar e se firmava a identidade, assim é analisada a história do Brasil por Sérgio Buarque.

Raízes do Brasil inaugura um tipo de análise de *História Lenta*, como denomina José de Souza Martins (1994), em que o desenrolar dos processos se dá numa intensa contradição, com predominância do elemento conservador, limitando, assim, o alcance das mudanças e atrasando a marcha da História.

Ao construir o tipo *Homem Cordial*, síntese de nosso comportamento político, contrário a toda ordem de hierarquia, de solidariedade e de trabalho disciplinado, Sergio Buarque busca as mesmas raízes que Tocqueville buscou para explicar, no seu clássico *Democracia na América*, as condições culturais embrionárias de construção do império norte-americano. O *Homem Cordial* é um tipo humano que, apesar do valor que atribui ao individual, tem horror às distâncias e ao convívio consigo mesmo; não se submete à formalidade e a tudo que possa estabelecer uma relação de alteridade, hierarquia e disciplina. Ele é fruto de determinações históricas que moldou o caráter e o gênio brasileiro, cuja consequência mais visível é a dificuldade (senão impossibilidade) de distinção entre o público e o privado, impedindo entre nós a consolidação plena de um Estado genuinamente burocrático, da perspectiva weberiana. Desse modo, perpetuam-se as formas patrimonialistas e clientelistas de poder. O resultado foi a emolduração de um Estado Moderno, em que o verniz que esconde a profunda marca do patrimonialismo e do clientelismo não disfarça o comportamento dos agentes públicos no trato da coisa pública como espólio particular:

Para o funcionário 'patrimonial', a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado Burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. (HOLANDA, 2005, p. 146).

Se para Sérgio Buarque o tipo de povo, sua tradição cultural e política tiveram influência decisiva sobre o futuro da construção da Nação Brasil, o mesmo acontece com as análises que Tocqueville faz sobre a Democracia, com a diferença de que o primeiro busca as razões das contradições e o segundo busca compreender as condições do sucesso. Tocqueville, ao analisar a América, faz considerações primeiro sobre como o tipo de pessoas (puritanos) e suas crenças determinaram as formas de organização das instituições americanas e como as leis produzidas a partir dessas concepções tiveram um efeito devastador sobre as formas de organização da propriedade influenciando decisivamente toda a esfera política².

Analisando as comunas, ele percebe tratar-se da base de organização e do sentimento político americano, onde a vida cotidiana acontece. O Condado é a criação administrativa para cuidar dos negócios comuns das comunas. O poder administrativo é extremamente descentralizado, baseado na premissa de que cada um é capaz de fazer o melhor por si e é o melhor juiz de seus interesses. Assim, toda a vida cotidiana é regida por intervenção direta dos indivíduos na comuna. O Estado tem o poder de governo, mas os indivíduos governam no âmbito de seus interesses comunais. Portanto, o que chama a atenção de Tocqueville é a capacidade de autogoverno do povo americano, que se explica por sua origem social:

Os emigrantes que vieram estabelecer-se na costa da Nova Inglaterra pertenciam todos às classes abastadas da mãe-pátria. Sua reunião no solo americano apresentou, desde a origem, o singular fenômeno de uma sociedade em que não havia nem grandes senhores, nem povo, e por assim dizer nem pobres nem ricos. (p. 40).

Do mesmo modo, o Homem Cordial, de Sérgio Buarque, é, na verdade, o resultado de uma trajetória de ocupação da colônia completamente distinta da americana, cujas bases de formação fecundam-se na cultura ibérica:

² A esse respeito, Tocqueville analisa a lei das sucessões, que, segundo ele, “faz a igualdade dar seu último passo” (p. 57). Segundo ele, a partilha dos bens em partes iguais entre todos os filhos provoca uma transformação rápida e incontornável das relações sociais e políticas. No Brasil, o direito à propriedade nunca foi capaz de provocar profundas transformações sociais e econômicas, foi e continua sendo a forma pela qual se mantém privilégios por transmissão de gerações.

[...] A Espanha e Portugal são, com a Rússia e os países balcânicos (e em certo sentido também a Inglaterra), um dos territórios-ponte pelos quais a Europa se comunica com os outros mundos. Assim, eles constituem uma zona fronteiriça, de transição menos carregada em alguns casos, desse europeísmo que, não obstante, mantêm como um patrimônio necessário.

[...] Surgiu, assim, um tipo de sociedade que se desenvolveria, em alguns sentidos, quase à margem das congêneres européias, e sem delas receber qualquer incitamento que já trouxesse em germe.

[...] Para eles, o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, que não necessite de alguém, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de seu esforço próprio, de suas virtudes [...] (p. 31-32).

Eis aí o fundamento de um espírito contrário à associação, à submissão hierárquica e à disciplina, elementos essenciais à organização do trabalho e ao desenvolvimento institucional próprios do capitalismo moderno, elementos tão presentes na base cultural da maioria dos estados americanos, na visão de Tocqueville, e estranhos à nossa história germinal.

O enigma da construção do Brasil e o seu destino como país francamente dividido entre o passado e o futuro é também analisado por Florestan Fernandes, em *Revolução Burguesa no Brasil* (1975). Diferentemente de Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes se guia por uma matriz marxista para análise da passagem do Brasil ao capitalismo moderno; nele, não são as características culturais de nossa formação o foco das análises, mas as contradições impostas pela estrutura sócio-econômica e política em que se delimita o marco do capitalismo moderno no Brasil e as tendências de superação.

Para Florestan Fernandes, a expansão do comércio ainda no período imperial e a cultura do café, que inseriu uma organização da produção mais condizente com empreendimento empresarial, fez emergir duas categorias sociais importantes, dotadas de racionalidade capitalista: os fazendeiros de café e os imigrantes. Apesar do não abandono das práticas da velha ordem, baseadas no patrimonialismo, o Brasil experimenta, a partir desse momento, a constituição da *protoforma* da burguesia brasileira; os fazendeiros de café que serão os protagonistas da revolução.

Parece contraditório, para a tradição marxista, denominar *revolução* um processo que, a rigor, não foi o resultado de embates de classes e tão pouco significou uma ruptura definitiva com a velha ordem. Nesse

ponto, embora utilizando referenciais teóricos e metodológicos distintos, a obra de Florestan Fernandes se aproxima de Sérgio Buarque, pois ambos procuram analisar, para além das evidentes aparências, as determinações e implicações que pesaram sobre o nosso desenvolvimento.

Ao negar o viés clássico da teoria marxista, Florestan recorre a Lênin e Gramsci para demonstrar as características peculiares de uma revolução passiva, ou “pelo alto” que a burguesia brasileira implementou, logrando profundas mudanças na sociedade, no modo de produção e na configuração política do país.

O liberalismo, tido freqüentemente como ideologia burguesa, foi considerado, pelo intelectual, um importante mediador civilizacional entre os interesses brutos de senhores ávidos por vantagens econômicas e um projeto cujos princípios éticos deveriam ser o lastro da construção de uma nação. Ideologia e utopia foram as duas formas assumidas pelo liberalismo no Brasil, estabelecendo entre ambos vasos comunicantes em que um e outro se confundiam mutuamente e já não era possível identificá-los.

A classe burguesa brasileira não é fruto de um longo processo histórico de mudanças nas relações de produção, no qual as atividades mercantis fazem-na surgir como classe revolucionária e, por essa razão, o liberalismo praticado aqui teve nuances efêmeras, mas importantes. Nossa burguesia nasce em pleno capitalismo; as contradições de classes são, antes, contradições de interesses dominantes. A posição de dependência do mercado internacional impôs fragilidades ao país, impedindo o desenvolvimento pleno das forças produtivas e de uma superestrutura nos moldes dos países industrializados. Fica, assim, limitado o escopo de uma revolução tardia. Uma lenta, gradual e *passiva* revolução.

A independência foi o primeiro passo importante da revolução, pois ampliou os espaços e a capacidade de controle de poder político em âmbito nacional, e, de outro lado, permitiu também na configuração das elites dominantes em classe social. Com isso, criam-se as condições históricas para o desenvolvimento capitalista brasileiro.

Não obstante, a independência não significou uma ruptura com o estatuto colonial, pois as elites nativas não eram contra o sistema colonial, mas contra suas implicações econômicas e políticas que a incapacitavam de exercer a dominação. Desejavam, portanto, a *internalização* do centro de poder, a *nativização* dos círculos sociais de controle do poder. Mas a *internalização* do poder não se fez sem consequências para a política e a economia nacionais e sem uma redefinição do papel dessas elites para a condução do projeto de nação e é desse modo que a independência começa a colocar um desafio histórico para as elites nativas: o projeto de construção do Estado Nacional.

A burguesia brasileira, “predestinada” a consolidar o capitalismo, é uma classe originária da transmutação das elites agrárias, de tradição escravagista, profundamente marcada por componentes conservadores e autoritários, cujas evidências são dadas pela exclusão das massas sociais, pela incapacidade de ampliar o acesso aos recursos econômicos e políticos e, fundamentalmente, pela utilização da ditadura como expediente freqüente no combate aos conflitos políticos de viés classista.

A interpretação marxista da história e a tese de uma Revolução Burguesa pelo alto fazem de Florestan um intelectual inovador, trazendo para o debate acadêmico e para a ação política um método de análise revolucionário, em que explora as contradições de nossa história, permitindo perceber a complexidade das relações sociais e abandona as ilações simplistas que reduzem a história a disputas maniqueístas entre bem e o mal. Em Florestan, o elemento conservador é também revolucionário, e o revolucionário não estabelece rupturas definitivas. As rupturas são perceptíveis na análise apurada das transformações que ocorrem nos vários planos das relações sociais, não como irrupção abrupta, mas como processo lento e gradual.

Florestan não olha para nossa história como um retrato amarelado, repleto de contínuos revigoramentos das nossas marcas de origem. Na melhor tradição dialética, consegue fugir da armadilha em que se colocaram muitos intelectuais e percebe o movimento que as contradições de um capitalismo periférico enseja, revelando nas feições do atraso novas formas (híbridas) de sociabilidade. Refuta, ademais, uma posição positivista de crença absoluta no progresso e evolução das relações sociais para formas “superiores”. Não deixa de perceber que o novo contém o germe do passado, encontrando novas formas de permanências, num vai e vem que não é linear, pois configura-se como uma teia complexa de determinações que delimita e compõe a imagem do Brasil.

Na luta de contrários em busca de uma síntese, a construção do Estado Nacional é a obra mais fundamental da burguesia brasileira, um paradoxo que comportou desde cedo os imperativos dos estatutos do Estado Legal e os costumes e práticas históricas que marcaram a formação das classes sociais no país:

[...] Embora aquelas elites tivessem de adaptar-se às formas de organização do poder político imposto pela ordem legal, no próprio processo através do qual enfrentavam suas funções políticas transformavam o governo em meio de dominação estamental e reduziam

o Estado à condição de cativo da sociedade civil. Em consequência, a ordem legal perdia sua eficácia onde ou quando colidisse com os interesses gerais dos estamentos senhoriais e na importância para a integração jurídico-político da sociedade passou a depender do modo pelo qual aqueles interesses filtravam ou correspondiam às formas de poder instituídas legalmente. (FERNANDES, 1975, p. 44).

Este é o drama fundamental do Estado brasileiro, tão bem captado por Florestan Fernandes. As imposições legais do Estado moderno se mantêm ante uma tradição francamente patrimonialista e autoritária? A resposta a essa questão revela que, em se tratando de Brasil, não há respostas, nem explicações unívocas.

A grande contribuição dos pensadores do Brasil foi permitir uma análise do conjunto da sociedade, suas relações sociais e de produção que faziam emergir interesses que sobre-determinaram o *modus operandi* da política, suas práticas e o resultado que se manifesta no tipo de Estado e de sociedade que conseguimos erigir.

E nesta linha totalizadora de *olhar* para o Brasil se situa também o trabalho do professor Francisco de Oliveira: *Crítica à Razão Dualista* (1975); nele, a análise do Brasil se dá a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Crítico das teses do "subdesenvolvimento" formuladas no âmbito da Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL por autores como Raul Prebisch e Celso Furtado, Oliveira critica justamente a visão de uma burguesia nacionalista que vê no subdesenvolvimento uma anomalia do sistema, cujo entrave é representado pela dicotomia moderno x atrasado, o que limitaria, e até mesmo impediria, o desenvolvimento econômico e social do país.

O argumento de Oliveira permite uma revisão das teorias desenvolvimentistas. Segundo ele, a contradição aparente entre o moderno e o atrasado não se constituiria numa dualidade antagônica como acreditavam os cepalinos, mas na resultante das necessidades da expansão capitalista no país.

O processo de modernização do Brasil, que marca a passagem de uma economia agro-exportadora para uma predominância urbano-industrial, exige a intervenção do Estado para criar uma nova lógica de acumulação. É nesse momento que o Estado brasileiro amplia suas funções e se fortalece para a tarefa que deveria desenvolver.

Numa economia precária, sem lastro para acumulação capitalista, o Estado agiu como catalisador das necessidades do modelo urbano-industrial de acumulação, permitindo a entrada do país na modernidade capitalista.

A ação do Estado, segundo o autor, deu-se através de investimentos em infra-estrutura, no confisco de lucros do café, equalizando ganhos em favor da indústria, regulando os salários e expandindo as fronteiras agrícolas, por meio da construção das rodovias que ligavam o Sudeste ao Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A ação mais fundamental do Estado foi a regulação dos salários nas cidades, pois nivelou todas as categorias a um patamar que não permitia diferenciação das categorias mais qualificadas e estabilizou preços da *mercadoria trabalho* num médio e longo prazo, o que permitiu uma maior exploração da mais-valia. De outro lado, a exclusão dos trabalhadores rurais dessa regulação permitiu que a acumulação primitiva se perpetuasse no campo, de modo que também gerasse uma oferta constante de novos contingentes de mão-de-obra barata nas cidades.

Portanto, a aparente dicotomia é, na verdade, uma complementaridade, como afirma Oliveira:

Esta é a natureza da conciliação existente entre o crescimento industrial e o crescimento agrícola: se é verdade que a criação do 'novo mercado urbano-industrial' exigiu um tratamento discriminatório e até confiscatório sobre a agricultura, de outro lado é também verdade que isso foi compensado, até certo ponto, pelo fato de que esse crescimento industrial permitiu às atividades agropecuárias manterem seu padrão primitivo, baseado numa alta taxa de exploração da força de trabalho. Ainda mais, é somente a partir da constituição de uma força de trabalho urbana operária que passou a existir também um operariado rural em maior escala, o que, do ponto de vista das culturas comerciais de mercado interno e externo, significou, sem nenhuma dúvida, reforço à acumulação (2003, p. 45-46).

A manutenção de padrões primitivos na agricultura, em face da modernização da economia, ocorreu como processo de interação, de interdependência e complementaridade: a exploração da mão-de-obra, a abundância das terras e o baixo custo da produção do capital no campo foram fatores decisivos para a acumulação do período urbano-industrial. Segundo Oliveira, tal situação se caracteriza por dois movimentos:

- a) formação do "exército de reserva" pelos contingente humanos que vinham em busca de trabalho nas cidades;
- b) produção de excedentes alimentícios, cujos preços eram rebaixados e que tinham forte influência sobre a composição dos salários.

Embora rejeite a tese de particularismo do desenvolvimento do Brasil, contida na tese do subdesenvolvimento, o autor não nega as especificidades do caso brasileiro, e, a exemplo de Florestan Fernandes, foge da ortodoxia dos modelos clássicos, admitindo a expansão capitalista aqui com variações justificadas na história e na estrutura sócio-política do país:

Nessas circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será sua forma política, e essa é uma das 'especificidades particulares' da expansão do sistema. (1975, p. 63).

Nos autores até o momento analisados, a variante comum é a compreensão do Brasil como país capitalista moderno em contraponto à sua tendência conservadora, pré-capitalista, marcada pela persistência de estruturas sociais arcaicas, oligárquicas e pela acumulação primitiva.

As diversas visões dão conta de uma série de perspectivas que, embora não congruentes metodologicamente entre si, são complementares para uma compreensão mais ampla do país. A sociabilidade sob o ponto de vista de nossas raízes culturais, tão presente em Sérgio Buarque, auxilia-nos a olhar para nossa política para além de uma estrutura reflexa dos fatores econômicos. Florestan abre caminho para uma compreensão das transformações burguesas, sem uma luta de classes no sentido clássico do Marxismo, e demonstra que o capitalismo não cabe nos estreitos limites do projeto burguês e o supera com uma força capaz de prescindir do protagonismo da classe que o originou e que é também seu fruto. Chico Oliveira demonstra como a economia capitalista se comporta como um vírus mutante, capaz de se desenvolver nas condições mais adversas, sem, contudo, perder sua essência, suas leis fundamentais baseadas nas desigualdades, nos antagonismos de classes, na acumulação e expansão do capital.

O Estado, representação máxima da política, é o instrumento pelo qual o capitalismo se impõe definitivamente, pois ele é a única instância em condições de arrematar forças e instrumentos capazes de interferir no *curso espontâneo* das relações de troca, na formação da cul-

tura e na apropriação dos bens produzidos socialmente. Mas o Estado Legal, desenvolvido pela necessidade do próprio capitalismo, aqui, neste solo Brasil, revela a face mais bruta de uma instituição, que construída para organizar a expropriação do trabalho em benefício do capital, o faz sem as mediações impostas por movimentos de trabalhadores, como ocorreu na Europa, onde pôde surgir um Estado de Bem-Estar nas lutas de enfrentamentos entre Capital e Trabalho.

Se, na Europa, o Estado burguês se estabelece nos limites dos conflitos entre as classes sociais, no Brasil, o Estado Moderno é resultante das forças políticas mandatárias do poder, as classes dirigentes que se dividiam entre uma forte oligarquia que perde sua hegemonia com a decadência do comércio internacional após a crise de 1929 e, de outro lado, uma incipiente burguesia nascente, que se constituía “artificialmente” pela transferência de tecnologia desenvolvida nos países industrializados. Com atrasado científico e tecnológico, desde os primórdios da industrialização, o Brasil se constituiu como consumidor de Ciência e Tecnologia (C&T), revelando, assim, a inconsistência do desenvolvimento industrial, fundado na dependência do mundo industrializado.

O acelerado processo de industrialização do Brasil, sustentado no conhecimento exógeno, também implicou no pouco amadurecimento das relações sociais de produção, bem diferente do que ocorre na Europa, onde as classes burguesas e o proletariado surgem de um processo que leva séculos. No Brasil, essas classes surgem no rápido intervalo da década de 1920 e 1930. Temos, assim, uma insustentável leveza das relações sociais em que tudo se desmancha no ar³, mas permanecem os traços que marcam nossa insuficiente maturação social: autoritarismo, clientelismo, patrimonialismo.

As análises sobre o tipo de sociabilidade brasileira, cultural, política e econômica apontadas pelos autores até o momento analisados iluminam as reflexões do presente e mostram quão difíceis e lentos são os avanços, tornando mais difícil também análises tempestivas de fatos mais recentes, pois os contornos claros dos movimentos lentos somente permitem ser vistos mais claramente com o distanciamento histórico. Exemplo disso é a novidade da eleição de Luíz Inácio Lula da Silva à Presi-

³ Aqui, parodiando Marx no Manifesto Comunista(1999), quanto ao papel revolucionário da burguesia as rápidas transformações: “(...)Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas.” (p. 69) Talvez, no Brasil, a ‘volatilidade’ não gere, necessariamente, a consciência da vida, mas, um certo torpor que mantém as classes trabalhadores quase paralisadas.

dência da República e a crise do Partido dos Trabalhadores envolvido em escândalos de corrupção.

Numa análise em perspectiva histórica, o governo Lula parece estar aquém da trajetória do sindicalista e sua importância para Democracia. Um governo de esquerda, aclamado pelo anseio popular para se fazer mudanças, mas, muitas vezes, enveredando por caminhos contraditórios. Trata-se de mais um enigma brasileiro que não pode ser resolvido apressadamente, a partir de nossos desejos e expectativas frustradas. É necessário levar em consideração a trajetória que forma este país, os limites da formação tanto da direita como da esquerda e, conseqüentemente, os limites de mudanças do tipo *exclusivamente* institucionais.

As contradições postas pelo Governo atual remontam às nossas contradições históricas e ao fato de que a nossa Revolução Burguesa, tida como um marco importante e emancipador no capitalismo, no Brasil, a revolução possível, segundo Oliveira, teve o populismo como forma política (op. cit., p. 63) e o regime de exceção como expediente de resolução de conflitos. Este foi, e ainda é, o *caldo de cultura* que informa nossa sociabilidade política, cujas conseqüências ainda estão muito presentes entre nós, em lugares insondáveis, nos *espíritos revolucionários*. Mas essa é questão para um próximo artigo, por ora nos contentaremos em retomar nossa perspectiva de análise, objeto desta reflexão.

Definidas as condições históricas necessárias à expansão do capitalismo, colocado o desafio da construção de uma nação às elites dominantes, seria então necessário a busca de instrumentos poderosos, capazes de construir uma identidade nacional. Nesse sentido, a luta pela educação como um sistema público vai ao encontro das necessidades do marco civilizatório do capitalismo. É desse modo que a educação nos interessa, como um palco privilegiado para captar com precisão os rebatimentos de uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade, num espaço em que a linguagem tem como recursos a cultura e a política. Uma educação cuja missão é de fazer dois movimentos contrários: homogeneizar e apartar. Deste modo, continuaremos nossa viagem sobre os dilemas brasileiros, passando a analisar as transformações no campo da educação.

3. Ensino público no Brasil e sua vinculação com projeto nacional

A inserção do Brasil na modernidade se inicia com a independência (1888):

A Independência, não obstante a forma em que se desenrolou, constituiu a primeira grande revolução social que se operou no Brasil. Ela aparece como uma

revolução social sob dois aspectos correlatos: como marco histórico definitivo do fim da 'era colonial', como ponto de referência para a 'época da sociedade nacional', que com ela se inaugura. (FERNANDES, 1875, p. 31).

É a partir desse momento que se rompe com o estatuto colonial, inaugurando uma sociedade nacional, cuja conseqüência é a organização do poder por dentro. O desafio da construção da unidade nacional estava lançado. Em seguida, a Abolição da escravidão (1889) aprofunda as mudanças na estrutura social e econômica do Brasil e permite pensar e implementar ações que visam a amalgamar um povo numa nação de senhores.

Desde que a necessidade de constituir uma nação se fez presente no ideário das classes dirigentes, a educação foi vista como um importante instrumento de "cimento" dessa unidade.

A idéia de uma educação conduzida pelo Estado surge na Europa na fase do capitalismo manufatureiro e, posteriormente, com a revolução industrial e o ideário liberal, ganha expressão no século XIX. Os precursores da instrução pública foram os germânicos, com a experiência da Prússia, que, sob o comando de Frederico II, tornou obrigatória a escolaridade: "Frederico, embora fosse cínico, acreditava ser mais fácil governar um povo esclarecido, educado e trabalhador, do que uma ignorante e incompetente nação de servos." (SIQUEIRA, apud EBY, 2000, p. 19).

Desde os primórdios, portanto, a educação fora pensada como uma forma de controle do Estado sobre a sociedade, seja como controle direto do déspota sobre seus servos, como o foi na Prússia, ou organizada pela sociedade civil, como no resto da Europa.

As descobertas da Ciência sobre as leis naturais faziam acreditar que a sociedade pudesse ser organizada pelas mesmas leis e que a condição do progresso seria o conhecimento dessas leis, um processo em que a educação deveria fazer conhecer tais leis, adaptando os indivíduos às exigências do novo tempo, tirando da barbárie a humanidade.

No autêntico espírito iluminista burguês, a França de 1792 preconizava a educação pública, universal, obrigatória e gratuita, fazendo espalhar para a educação os frutos da revolução. No entanto, Siqueira (2000) alerta para o fato de que a universalidade na educação preconizada pelo liberalismo não pressupunha igualdade, visto que a educação seria dada em proporções compatíveis com a condição social dos indivíduos e classes.

No caso brasileiro, a educação ganhou contornos especialmente importantes, pois não se tratava simplesmente de fazer conhecer as "leis" que justificassem as diferenças nas condições sociais, mas era preciso que houvesse uma compreensão, de um lado, dessa diferença, e, de outro, da

unidade que fazia de todos membros de uma mesma nação, como forma de garantia de homogeneidade necessária ao projeto de nação.

A desigualdade, marca de nossas origens, que separava os homens em cidadãos ativos (participantes da política por sua condição social) e não-ativos (impedidos de participar) não poderia se constituir num impedimento para a unidade nacional; seria necessário que outros traços fossem acentuados, como forma de criar uma identidade e um sentimento de pertença próprios de uma nação. Dentre esses traços, estariam: a língua nacional, a religião católica, a base instrucional, a educação única e o conjunto das leis que regia o país. Assim:

Permeada por signos de identidade e distinção, o mundo imperial tratou de encontrar no sistema escolar uma forma de sua reprodução: uniformizar a base educacional destinada a todos os homens livres; distinguir, pela instrução integral, alguns deles e excluir de seu percurso (integral ou não) muitos. (SIQUEIRA, 2000, p. 33).

Portanto, a educação pública surge no Império como forma de promover dois movimentos contrários: o de homogeneização e o de distinção.

Como na esfera econômica, analisada por Chico Oliveira, no campo educacional, a intervenção do Estado também se tornou fundamental para que os dois movimentos pudessem se viabilizar e gerar os benefícios necessários à unidade nacional e à expansão capitalista. Desse modo, o grande debate que se fará, no séc. XIX, sobre a universalização da educação no Brasil será sobre o papel do Estado na condução da educação pública.

A homogeneidade cultural, que a escola poderia oferecer, não se poderia fazer sem um sistema único dirigido pelo Estado. Entretanto, a forma como o Brasil se constituiu historicamente, como já assinalamos, e a fragilidade hegemônica da burguesia liberal faziam com que, de um lado, o Estado fosse visto com desconfiança por parcelas das elites ligadas principalmente à igreja, e, de outro, que o ideário liberal da educação, construído à partir de fora, não ganhasse força e adesão junto à população.

A partir dos anos de 1920 e 1930, o movimento pela unificação da escola no Brasil ganha força, assumindo a idéia de preparar as massas para "participação" na vida social. Mas o mesmo movimento pela unificação e universalização da escola continha em si os interesses divergentes das classes dirigentes do país. Contra uma aristocracia agrária que obstaculizava o desenvolvimento urbano-industrial se levantaram os liberais em defesa da educação pública e das prerrogativas do Estado. (cf. LEITE, 1998)

Teoricamente a discussão de uma escola única se assentava no pressuposto de Durkheim (1978) de que a educação seria o meio pelo qual se inculcaria desde cedo nas crianças as crenças e valores vigentes, de modo a permitir a adaptação à vida em sociedade. Como defensor da divisão do trabalho, atribuindo-lhe um valor ético, Durkheim acreditava também que a educação deveria ser una e diversa. Una nos ensinamentos gerais que permitissem a cada um o reconhecimento e a aceitação dos valores da sociedade, e diversa porque deveria, a partir desse momento comum, adequar-se às exigências de cada indivíduo conforme suas funções sociais. Assim, a escola do campo não seria a da cidade, a do trabalhador não seria a do patrão.

Os princípios de Durkheim, aplicados a uma realidade em que a desigualdade é seu traço fundante e permanente, orientarão o movimento por “democratização” da educação no Brasil, uma democratização que preserva as estruturas sociais e requer a intervenção definitiva do Estado numa política essencial para o projeto de unidade nacional.

Desse modo é que se estruturou o sistema de ensino público no Brasil; conforme Leite (1998), criou-se uma articulação (não existente antes de 1925) entre os ensinos elementar e superior. O ensino elementar seria fortemente orientado para a unificação cultural. O ensino de segundo grau, dotado de unidade mais precária, permitiria a diferenciação para possibilitar o atendimento às aptidões e às capacidades individuais. O ensino superior seria destinado às elites intelectuais. Desse modo, assim como no Império, nas primeiras décadas do séc. XX a educação seguiu seu percurso de legitimação das diferenças de classes e, sob o discurso das aptidões profissionais, deslocou a questão das desigualdades sociais do plano econômico para o plano da psicologia.

Utopia e ideologia se confundem no processo de constituição da escola pública no Brasil. Aí também o ideário liberal teve uma atuação definitiva para a inclusão das massas nas escolas, seja por razões políticas, seja pela necessidade de treinamento de mão-de-obra para a indústria nascente.

Paolo Nossela (1998) destaca que o clima cultural que marca a atividade extrativista (no modelo agro-exportador) é contrário às exigências do espírito industrial. Enquanto no extrativismo a inteligência e a criatividade são exigidas minimamente, pois os recursos fartos são oferecidos pela natureza (terras férteis, ouro, borracha, etc), sendo necessário pouco esforço para explorá-los, na fase industrial “as mercadorias estão, em primeiro lugar, na cabeça do homem na criatividade, na inteligência formada, logo, nas boas escolas” (p. 168).

A exigência de boas escolas e do rigor científico nelas praticado resiste desde a primeira República Velha (1889) até os anos de 1930, quan-

do a ascensão do populismo no Brasil promove um intenso movimento de massificação da educação. Segundo Nosella, o populismo obscureceu o conceito e a prática do trabalho intelectual, pois as exigências de disciplina do estudo são vistas como negativas e a escola é vista como um prolongamento dos cuidados familiares, uma atividade ligada à assistência social, e não, necessariamente, à produção científica. Segundo o autor, “no momento em que o mundo do trabalho entra na escola, o rigor científico se afasta dela.” (1998, p. 174) Aqui o populismo traz para o âmbito da educação o recrudescimento das raízes encontradas no *Homem Cordial*, de Sérgio Buarque de Holanda.

Longe de realizar o ideário liberal da igualdade, a escola tornou-se um instrumento a mais, pelo qual a expansão capitalista cinge toda a sociedade brasileira com a desigualdade, em que a escola una e diversa é aprofundada, perpetuando não somente no campo material, como no das representações simbólicas, as diferenças que determinam os destinos de uma nação permeada pela apartação social.

A direção do Estado na constituição da escola pública foi fundamental. As mudanças que se fizeram necessárias à nova forma de reprodução do capital foram realizadas. Se é verdade que no plano econômico o sucesso do urbano industrialismo se devota ao Estado, é também verdade que, no campo da educação, a intervenção do Estado, necessária para constituir novos padrões culturais que permitissem o avanço do capital, bem como para tornar a escola funcional à reprodução da divisão do trabalho, por meio de uma *divisão da educação*.

O populismo⁴ que penetrou a educação, a partir dos anos 30, reduziu tremendamente o impacto da democratização do ensino, pois, ao desqualificar o rigor científico e sob a acusação de autoritarismo, desqualificar também o “*planejamento didático, a regência das aulas e, sobretudo, a avaliação*” negou às classes trabalhadoras o direito ao conhecimento, o ensino de qualidade capaz de ampliar suas possibilidades sócio-culturais e políticas. Paradoxalmente, é somente com o populismo que a educação passa a ser acessível às massas.

Talvez as consequências do populismo na educação sejam mais importantes que nas outras esferas da política, pois institucionalizou-se uma certa cultura que considera a educação como um não-trabalho, legando uma história de insucessos escolares refletidos tanto na qualidade

⁴ “[...] O populismo é uma ideologia de síntese, uma ideologia global e cicatrizante. A síntese populista dá-se entre os valores de base em que se fundamenta a cultura tradicional da sociedade em questão e a necessidade de modernização.” (NOSELLA apud BOBBIO, 1998, p. 173).

da educação, na quantidade de escolarização, como na dificuldade do Brasil superar os velhos padrões de comportamento que o populismo ressuscita: o clientelismo e o patrimonialismo, desta vez, dotados de um instrumento institucional para a sua difusão: a escola.

O populismo afetou desde a organização do sistema educacional como um todo, permitindo criar diferentes tipos de escolas de qualidade muito questionável, como também afetou diretamente o tipo de formação dos quadros docentes, degenerada por uma política que se restringiu a cursos e a uma precária “instrumentalização” do ensino, empobrecendo, assim, o conceito de educação. As consequências desse processo, muito embora se reconheça o avanço da democratização, estão presentes nos indicadores educacionais ainda hoje.

Mas o problema da educação não pode ser analisado sob a estreita perspectiva do sistema *per se*, pois, como se tentou demonstrar neste artigo, este campo de relações sociais reflete as relações mais amplas que se estabelecem na sociedade. Portanto, pensar a educação é também pensar a sociedade brasileira, em que o sistema educacional nos oferece um caleidoscópio da complexidade de relações de poder que se desenvolve nos marcos da civilização moderna, em que podemos ver sangrar as feridas mal curadas que as pegadas foram deixando pelo caminho. É necessário mais que refletir sobre nossos dilemas, buscar soluções alternativas, como fizeram nossos “descobridores.”

No campo da educação, o grande dilema é garantir o acesso com qualidade. Debruçando-se sobre o problema da qualidade, Nosella aponta 6 condições para superação dos problemas:

- a) Expansão de um sistema produtivo industrial orgânico e moderno;
- b) Distinção entre organização da escola obrigatória e demais níveis de ensino;
- c) Flexibilização do conceito de escola unitária, entendendo como unitário o padrão de qualidade que garanta ao aluno construir sua unitaridade;
- d) Redefinição do sistema supletivo e noturno, enfrentando a falácia populista de que o ensino noturno e supletivo são democratizantes;
- e) Implementação de política que resgate a qualidade na formação do profissional de educação;
- f) implementar sistema de avaliação de qualidade da educação.

Mas, além desses, é importante que o desenvolvimento da educação no país seja acompanhado de investimentos em pesquisas educacionais que permitam reiventar a educação no Brasil e que associem a problemática da educação a outros elementos da sociabilidade, destravando a educação do circuito fechado em que muitas vezes se insere e

fazendo com que o conhecimento produzido por pesquisadores possa ser compartilhado e utilizado pelos profissionais da área, revertendo em melhorias na compreensão da realidade e beneficiando movimentos que busquem alternativas dentro e fora do sistema. Pesquisas nesse sentido devem ser tão importantes quanto as pesquisas de desenvolvimento industrial, de engenharia genética, etc.

Ao final desta viagem, a exploração mostrou a necessidade de olhar mais para o Brasil, pois decifrá-lo será sempre um projeto inacabado. Olhar para a educação para ver o Brasil do ponto mais alto, sob a luz que parece mais elucidativa, mais brilhante, mais colorida, afinal, para a além da compreensão racional do Estado e da sociedade, analisar a educação é perscrutar a alma e a saga de um povo em busca de sua afirmação.

Referências Bibliográficas

- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LEITE, Vera Lúcia Marques. *Escola única ou escola comum?* Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso*. Ensaio de sociologia da história lenta. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NETO, Odorico Ferreira Cardoso. *Dissensos no consenso*. A democratização na escola pública em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2004.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço, in: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e sombra*. Modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INPE/COMPED/EdUFMT, 2000.
- TOCQUEVILLE, Alex de. *A democracia na América*. Leis e costumes. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROFESSOR REFLEXIVO: MAIS QUE UM SIMPLES MODISMO – UMA POSSIBILIDADE REAL

Armando Terribili Filho¹
Paschoal Quaglio²

RESUMO: O conceito de Professor Reflexivo, baseado nas concepções filosóficas e pedagógicas dos professores norte-americanos Dewey e Schön, foi amplamente divulgado em nível mundial nas duas últimas décadas. No Brasil, as críticas às políticas educacionais vigentes no país, sobretudo quanto à inadequação da formação de professores e às suas precárias condições de trabalho, transformaram esse conceito, segundo alguns pesquisadores, em mero slogan e termo de moda. Entretanto, a adoção de um conjunto de possíveis ações, ainda que, em um primeiro momento, de modo individual ou em pequenos grupos e de forma pouco organizada, porém, associadas com outras iniciativas correlatas, possibilitarão o início de um processo de disseminação desses conceitos de forma mais ampla e coletiva, que apoiarão a realização dos ideais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento reflexivo; professor reflexivo; escola reflexiva.

ABSTRACT: The Reflective Teacher concepts are based on philosophical and pedagogical studies developed by the American teachers Dewey and Schön, and were widely disseminated in the world in the last two decades. In Brazil, the criticisms about the Brazilian educational policies, mainly the inadequate teachers development programs and their bad work conditions, became that concept, according to some researchers, in an ordinary slogan or in a fashion term. Otherwise, the adoption of a set of actions, even if in the first moment, those actions could be qualified as individual, done by small groups and executed in a not very organized way, but associated with other similar initiatives, can start a dissemination process of those concepts in a wide and collective approach that can support the educational ideals realization.

¹ Doutor em Educação pela UNESP, campus Marília (SP) e mestre em administração de empresas pela FECAP São Paulo (SP). Docente em cursos de graduação e pós-graduação na FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado em São Paulo (SP) e de pós-graduação na UNINOVE em São Paulo (SP) na área de formação de professores para o ensino superior. Diretor de Projetos da Unisys Brasil, São Paulo (SP). E-mail: terribiliar@yahoo.com.br

² Professor titular pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília (SP); Livre-docente pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília (SP); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP); Professor de graduação e pós-graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília (SP); E-mail: pquaglio@terra.com.br

KEYWORDS: reflective thinking; reflective teacher; reflective teaching; reflective school.

Introdução

A idéia de professor reflexivo, embora já tenha sido amplamente divulgada nas duas últimas décadas, será reapresentada neste estudo para que se possa rediscutir e reavaliar sob uma outra perspectiva. O tema que já foi considerado revolucionário para alguns, modismo para outros, será revisitado, pois, a partir de uma análise de conceitos, premissas, interpretações e críticas que vêm sendo efetuadas sobre esse assunto, procurando-se refletir sobre a possibilidade da efetiva aplicação desse modelo, mesmo que de forma parcial.

1. O pensamento reflexivo

Foi por meio de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano nascido na cidade de Burlington (Vermont), que atuou como professor nas Universidades de Michigan, Chicago e Colúmbia que o pragmatismo ganha impulso na área educacional (corrente instrumentalista). Essa corrente, também chamada de naturalismo humanista, caracteriza-se por conferir valor instrumental do conhecimento e do pensamento na resolução de problemas reais, pois admite que pensamento e ação formam um todo indissociável. Através de sua obra *How we think* (1910), que foi traduzida para o português em 1933 (Como Pensamos), Dewey apresenta suas idéias relativas ao pensamento reflexivo que, grosso modo, poderia ser sintetizado como sendo a transformação de uma situação real com experiências caracterizadas pela obscuridade, dúvidas ou conflitos em uma situação clara, coerente e ordenada.

Pensar é algo que acontece naturalmente, ou seja, nenhum ser humano pode se eximir dessa atividade, cujas formas são: pensamento automático (ideias que passam pela cabeça, por vezes, de forma desordenada); pensamento imaginativo (incidentes ou episódios imaginativos, cujas cenas se sucedem de forma coerente ou não) e crenças (preconceitos adquiridos inconscientemente, que orientam as ações; motor de realizações intelectuais e práticas, que na busca de certezas e evidências realiza-se um esforço voluntário e consciente de investigação). Se, por um lado, o pensamento automático passa ao largo do pensamento reflexivo, o pensamento imaginativo se constitui em exercício preparatório, condutor ao pensamento reflexivo.

Dewey conceitua a análise como sendo o processo que consiste em desfazer em pedaços (decomposição) e a síntese como sendo o processo de (re)composição, voltando a reunir as parcelas no todo, permitin-

do a conclusão de que a análise conduz à síntese e a síntese completa à análise, sendo essa interdependência uma característica da reflexão (DEWEY, 1910, p. 134). O pensamento reflexivo é desencadeado por uma situação problemática, que, a partir de observações e experiências prévias, permite a elaboração de hipóteses e ideias que são colocadas em prática, até que se resolva o problema inicial. Assim, o conhecimento resultante desse processo investigativo e das experimentações probatórias possuem caráter instrumental, dado que é gerado pela ação dirigida à prática, podendo não ser definitivo, uma vez que novas situações problemáticas podem apresentar-se a qualquer momento. Pela definição de Dewey para Educação, pode-se identificar a importância que o pesquisador atribui à experimentação prática e à reflexão na formação da pessoa, pois afirma que a

educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (DEWEY, 1978, p. 17).

Para Dewey, a escola deve funcionar como um prolongamento da vida real, preparando os alunos para a resolução de problemas reais, opondo-se, assim, à organização curricular por disciplinas, concebendo um programa aberto para execução de projetos de atividades para resolução de problemas. Dewey critica o ensino que valoriza a memorização e tem na figura do professor “o senhor da aula”, aquele que tudo sabe e tudo dirige. Para Dewey, a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do modo reflexivo de pensar, afirmando que ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela (DEWEY, 1910). Desta forma, sua pedagogia poderia ser sintetizada em “aprender fazendo”.

2. O profissional reflexivo

Donald Alan Schön (1930-1997) nasceu em Boston, nos Estados Unidos e foi professor de Estudos Urbanos e de Educação, do *Massachusetts Institute of Technology*, possuindo uma formação filosófica de base e tendo se aprofundado nos trabalhos desenvolvidos por John Dewey. Schön tem como temática central de seus estudos e pesquisas a questão da formação de profissionais, propondo uma epistemologia da prática com forte componente na reflexão a partir de situações práticas reais, possibilitando, desta forma, que o profissional enfrente situações

novas e diferentes, decidindo de forma apropriada nas situações incertas e imprevistas que caracterizam o dia-a-dia.

Segundo Schön, os profissionais recém-formados têm uma crise de confiança na resolução de problemas, decorrente de uma formação universitária centrada no racionalismo técnico, que fornece soluções lineares ineficazes para as situações novas que surgem no cotidiano, que valoriza a ciência aplicada. Em 1983, Schön, através do livro *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, apresentava uma crítica ao ensino profissionalizante baseado no racionalismo técnico de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática.

Schön apresenta como proposta a prática orientada (*practicum*), que, com apoio do profissional orientador, com a função de *coaching* (que pode ser traduzido, no contexto, por monitoração, apoio, acompanhamento, incentivo e encorajamento), organizando situações nas quais a pessoa possa praticar e confrontar-se com situações reais, cuja solução dependa de reflexão, levantamento de hipóteses, experiência, consciência e valorização do auxílio de outros. Nesta ótica, o papel do educador consiste em ajudar a aprender, uma vez que a competência profissional implica na construção do conhecimento na ação: holístico, criativo, pessoal e adquirido com as decisões tomadas e suas consequências. Naturalmente, Schön não exclui a aprendizagem de regras, fatos e conceitos fundamentais, porém, ressalta que o aspecto da prática é a fonte de conhecimento por meio da experimentação e da reflexão.

Schön conceitua o **conhecimento da ação** como sendo o conhecimento que os profissionais utilizam na execução da ação. Quanto à reflexão, apresenta três níveis distintos, apresentados na Figura 1: **reflexão na ação** (A), que é a reflexão no decurso da ação sem interrompê-la, quando o profissional vivencia situações novas que extrapolam suas experiências prévias, tendo, porém, o conhecimento como base para sua ação; pode ser considerado como um processo mental quase que automático; **reflexão sobre a ação** (B), que representa a reconstrução mental da ação, analisando-a de forma retrospectiva, agregando a vivência ao repertório de experiências práticas; é intencional, exigindo do docente pré-disposição e boa vontade; e, reflexão sobre a **reflexão na ação** (C), que é o processo que, com base no conjunto de reflexões, leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer.

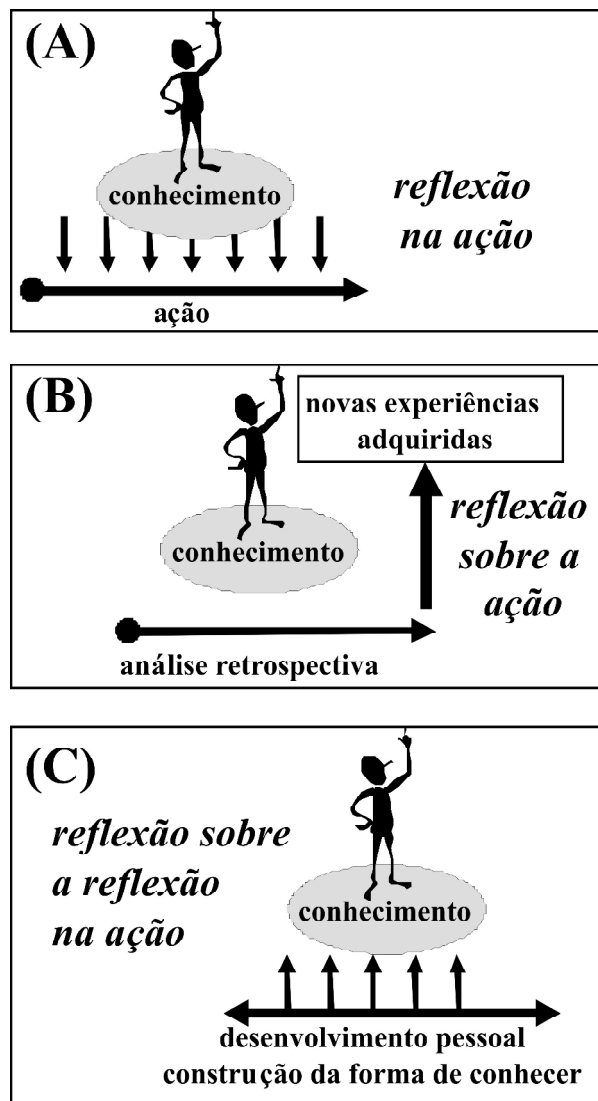


Figura 1 – Níveis de reflexão

A interdependência entre a reflexão e conhecimento é destacada por Alarcão (1996), quando evidencia que o conhecimento é gerado pela reflexão e a reflexão é sustentada pelo conhecimento.

A idéia central de Schön consiste em que o aprendizado ocorre como resultado de reflexões, desenvolvendo novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas, ou seja, um aprendizado construtivista, flexível e pessoal.

3. O professor reflexivo, crítico e pesquisador

Contreras (2002) apresenta as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, englobando, nessa prática, os fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, destacando que a atuação profissional de um professor é composta por três dimensões educativas: (1) a obrigação moral, (2) o compromisso com a comunidade e (3) a competência profissional. A primeira dimensão, a obrigação moral, que se situa acima de qualquer obrigação contratual, evidencia o compromisso do professor com o desenvolvimento humano de seus alunos como pessoas, de forma ética, o que requer juízos profissionais contínuos. A segunda dimensão, o compromisso com a comunidade, é inerente ao trabalho de ensinar, considerando-se que se trata de uma ocupação social e de responsabilidade pública, analisando-se e intervindo-se nos problemas sociopolíticos. Finalmente, a terceira dimensão, ou seja, a competência profissional, que transcende o sentido técnico do recurso didático, englobando complexas e integradas habilidades intelectuais, princípios e consciência do sentido e suas conseqüências das práticas pedagógicas, requeridas tanto dentro como fora da sala de aula.

O professor reflexivo deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, devendo orientar os alunos em como tomar decisões em situações de incerteza, utilizando-se para isso, o conhecimento na ação (aplicação dinâmica do conhecimento), bem como os três níveis de reflexão propostos por Schön: na ação (ajustes na ação decorrente da reflexão), sobre a ação (na reconstrução da ação; o revistar a ação a *posteriori*) e sobre a reflexão na ação (construção do seu próprio saber: novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir e de equacionar problemas, com base no conjunto de reflexões).

O professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria. O ensino reflexivo não pode estar dissociado da reflexão crítica, que atua nos níveis das condições éticas e políticas da própria prática, cujo espaço não deve ficar circunscrito à sala de aula, mas também às relações que devem ser estabelecidas entre escola e comunidade, pois a prática reflexiva não se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Desta forma, o professor reflexivo deve ser também um intelectual crítico, cujo ensino deve estar dirigido à emancipação individual e coletiva.

Na concepção do educador inglês Lawrence Stenhouse (1926-1982), nascido em Manchester, o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, cuja atividade investigativa consiste na disposição para examinar com senso crítico e sistemático sua atividade prática, visando à melhoria

de suas qualidades educativas. Stenhouse julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como caminho para isso. Sua crítica consiste no modelo de objetivo de currículo, que reduz a capacidade profissional dos professores e traz uma generalização sobre os métodos de ensino; compara um professor a um jardineiro que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não como um agricultor, que aplica um tratamento padrão para todo o terreno a ser cultivado. Sua analogia consiste no conceito de que cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características singulares, sendo que somente é possível fazer generalizações sobre aspectos superficiais e temporais. Desta forma, a denominação de professor crítico e reflexivo pode ser ampliada para professor crítico, reflexivo e pesquisador.

O professor deve ser um profissional de atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exerce sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõe a seus alunos. Smyth (1991) propõe que os professores façam perguntas *críticas* sobre suas idéias, forma de atuação e relacionamento com os alunos, estabelecendo o processo de reflexão crítica da prática do ensino, por meio do ciclo descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme demonstrado na Figura 2.

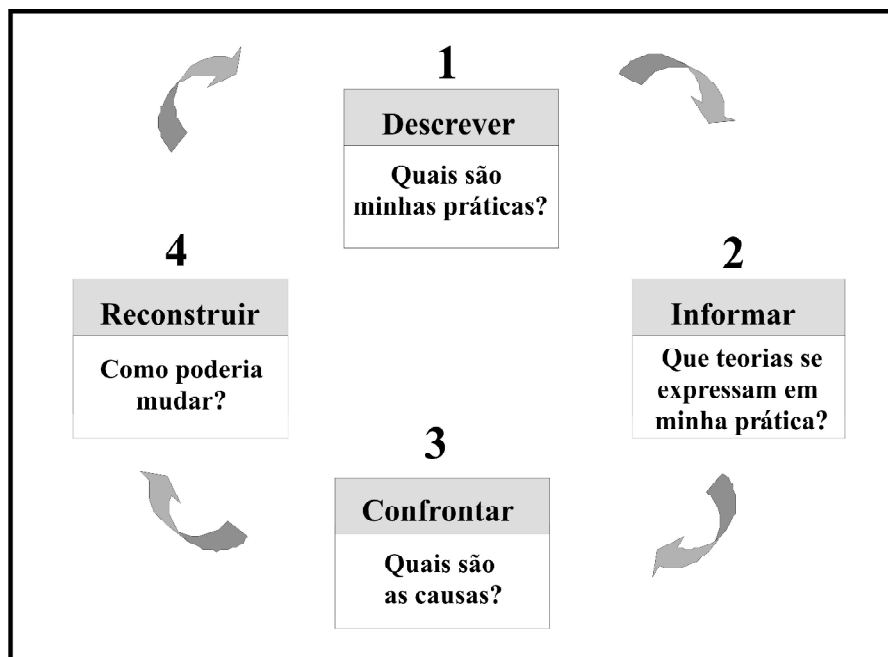


Figura 2 - Processo de reflexão crítica da prática do ensino (SMYTH, 1991)

4. A escola reflexiva

A transformação na escola quanto aos métodos e processos de aprendizagem, bem como quanto aos conteúdos, a fim de se romper com a tradição ocidental, que privilegia a racionalidade e o pensamento lógico-matemático, não potencializando o desenvolvimento global do ser humano é destacada por Alarcão (2001). Para que haja essa mudança, faz-se necessário envolver nas decisões político-administrativo-pedagógicas os alunos, professores, funcionários, pais e membros da sociedade. A autora apresenta dez requisitos para se caracterizar uma escola como reflexiva:

1. A escola deve ter como foco as pessoas e suas relações;
2. Os cinco pilares de uma organização dinâmica são: liderança, visão, diálogo, pensamento e ação;
3. A escola deve ter seu próprio projeto, com objetivos e estratégias específicas;
4. A escola tem uma dimensão local, porém, partilhando com todas as outras escolas do mundo a função de socialização;
5. A escola é ambiente de liberdade e responsabilidade, local para o exercício da cidadania, do respeito à diversidade e do compromisso com o desenvolvimento humano, social e ambiental;
6. A escola deve ter os aspectos político-administrativos como colaboradores e facilitadores de suas dimensões curriculares e pedagógicas;
7. Os professores que acompanham o desenvolvimento da instituição devem ter condições decentes para o exercício da profissão docente;
8. Os professores devem ter consciência que sua formação é contínua e que sua profissão é sede de construção do saber;
9. Os professores são co-construtores reflexivos da escola; e
10. A escola deve interagir com o mundo e com o ambiente que a rodeia, com ênfase na abertura, interação e flexibilidade.

A escola, sendo um organismo vivo e atuante, precisa se interrogar e buscar sua transformação em instituição autônoma, responsável e educadora, devendo saber “onde está”, “para onde quer ir” e “descobrir o seu caminho para chegar lá”. Seu projeto, subproduto coletivo gerado do pensamento e da prática reflexiva, deve contemplar as estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo, resultando na seguinte definição para escola reflexiva, que é a

[...] organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001, p. 25).

5. Ampliações e críticas ao professor reflexivo

As idéias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diversos países, trazendo à tona a discussão sobre a área de formação de professores, tema ausente das preocupações de Schön, segundo Pimenta (2002). Essa mesma autora afirma que, no conceito de professor reflexivo, o destaque de protagonista (sujeito da ação educacional) é atribuído ao professor, podendo gerar sua supervalorização, com possibilidade de configurar-se como individualista e dentro de uma possível hegemonia autoritária. Assim, além de modismo, uma apropriação indiscriminada e sem críticas das idéias de professor reflexivo, sem a compreensão das origens e do contexto que as originou, pode trazer a banalização da perspectiva da reflexão. De modo análogo, a mesma autora discute a concepção de professor pesquisador proposto por Stenhouse, sob a ótica limitante dos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula, em detrimento à crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa.

Libâneo (2002) discute a legitimidade do programa professor reflexivo do ponto de vista de teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão, compartilhando, com outros autores, que esse movimento ganhou a notoriedade em função da popularidade obtida. O autor alerta também sobre o uso indiscriminado do termo reflexão por aqueles que defendem a visão instrumental e técnica do ensino, utilizando o pensamento reflexivo como raciocínio técnico de solução de problemas, tomando a reflexão como uma prática individualizada e restrita. Esse autor recorre a Gimeno Sacristán (1998) para refutar parte da conceituação proposta por Schön, quando afirma que refletir na ação dá poucas oportunidades ao pensamento, por isso, os processos reflexivos devem ocorrer na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica).

A pesquisadora portuguesa Alarcão (2003) apresenta três hipóteses para a desilusão brasileira quanto à proposta de professor reflexivo: (1) a expectativa era demasiado elevada; (2) a proposta não foi totalmente entendida; e (3) é difícil de ser colocada em prática cotidiana, afirmando que as três hipóteses em seu conjunto têm algum valor explicativo. A autora estabelece uma relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, afirmando que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois junto com seus colegas constrói a profissão docente, cabendo à escola oferecer as condições que possibilitem a reflexão individual e coletiva.

6. Porque a atuação individual pode contribuir em um processo coletivo

É indiscutível que a prática reflexiva em um contexto sugerido por Alarcão, de *Escola Reflexiva*, cujo conceito foi ampliado por Brzezinski

(2001) para Escola Reflexiva e Emancipadora (inserida no contexto social de um determinado momento histórico), acrescida às preocupações de elevação das condições profissionais do docente e na transformação da identidade dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos, apresentadas por Pimenta (2002), compõem o que se poderia chamar de situação ideal, porém, infelizmente, distante da realidade brasileira.

As dificuldades atuais dos professores são grandes, envolvendo: a formação inicial, a formação contínua, as condições de trabalho e de pesquisa, os baixos salários e os itens relacionados ao entorno educacional (segurança, transporte coletivo e trânsito) que agravam, ainda mais, a condição geral do professor no desempenho de sua atividade profissional.

Entretanto, o professor deve descobrir o sentido de sua profissão, buscar o autoconhecimento, com vontade de mudar, de inovar e de ser autônomo diante das possibilidades atuais. Não se pode cruzar os braços e culpar o neoliberalismo, a falta de condições de trabalho, a remuneração não adequada, a alta lucratividade dos empresários da área educacional; pelo contrário, tem-se que lutar por mudanças e para que haja mudança, tem-se que partir do individual para o coletivo, da sala de aula para a comunidade. Esse não é um processo rápido, tampouco algo estabelecido por um decreto-lei, cabendo portanto, a cada professor iniciar a mudança pelo seu espaço (por mais restrito que seja), por intermédio da busca do autoconhecimento, da reflexão e da ação.

A seguir, são apresentadas seis recomendações, que, em um primeiro momento, exigem uma atuação individual do docente, que com certeza trará benefícios coletivos, a curto, médio ou longo prazos.

6.1. Faça uma reflexão sobre as estruturas e valores da instituição na qual atua

Muitas vezes, a burocracia, os controles e as características da instituição de ensino tendem a limitar o universo de ação e reflexão dos docentes à sala de aula, levando-os a valorizarem o isolamento, pois esse espaço de quatro paredes torna-se o cenário que resta ao docente para decidir, controlar e despender suas energias na aplicação de práticas alternativas. Essa cultura de ensino centrado em sala de aula evidencia a orientação para "o aqui e agora", ou seja, para o individualismo, para o princípio da não-intromissão mútua de companheiros, estabelecendo a míoipe política do "viva e deixe-me viver".

A reflexão crítica permite que os professores analisem e questionem as estruturas institucionais e os valores educacionais das escolas nas quais trabalham, permitindo, assim, que por meio de uma reflexão crítica decidam de forma consciente em deixar a instituição, ou assumir uma postura de tentativa de mudança, ou, então, de submissão.

6.2. Registre as situações que ocorrem na ação educativa para posterior reflexão

As autoras Ramos e Gonçalves (1996) destacam a importância da utilização da escrita (narrativas) como instrumento, método e estratégia de reflexão acerca das experiências vivenciadas por professores.

A narrativa como descrição autobiográfica (os três componentes da palavra de origem grega são: **autós**, que significa por si próprio, de si mesmo; **bíos**, que significa vida, e **graphikós**, relativo à grafia, à linguagem como comunicação escrita) implica que o professor faça um relato de acontecimentos mais relevantes no âmbito de sua atividade docente. O professor reflexivo assume, desta forma, o triplo papel de professor, narrador e personagem, empenhado em aprender a ensinar, contar, refletir, agir e criar, ou seja, em se autoconhecer para se desenvolver.

É evidente que as dificuldades para escrever os relatos são grandes, sobretudo pela falta de tempo, porém, recomenda-se que se inicie esse tipo de atividade através de curtas biografias, apresentando sugestões de perguntas para serem respondidas como exercícios para desenvolvimento de textos; entretanto, é necessário que o espaço de tempo ocorrido entre a ação e a transcrição não seja excessivamente longo, a fim de se evitar a perda ou a alteração de pormenores que poderão se tornar importantes no processo de reflexão.

Assim, a narrativa autobiográfica permite o professor, de forma introspectiva e retrospectiva, pensar de modo reflexivo e tranquilo sobre sua ação na prática docente. Além disso, as narrativas autobiográficas permitem que os escritos sejam compartilhados, contribuindo para a transformação psicológica e profissional de outros professores.

6.3. Implante uma sistemática para realização de reuniões de análise de prática pedagógica

As análises coletivas são procedimentos de (trans)formação de professores, baseando-se na realização de reuniões periódicas, podendo ser supervisionadas, com o objetivo de ajudar o outro a crescer, a desenvolver sua capacidade de análise, como resultado de uma produção cooperativa.

As reuniões de análise de prática pedagógica, embora tenham certa similaridade com reuniões de psicanálise, não são sessões de terapia individual ou coletiva, muito menos um espaço para "troca de receitas" pedagógicas entre os participantes. Na realidade, essas reuniões estão baseadas no voluntariado, exigindo envolvimento dos participantes; são mediadas por um supervisor, que é o responsável pela administração do tempo e por evitar que haja uma atenção centralizada a uma dada pessoa.

Esse supervisor, além de ter intuição, deve também ter conhecimentos sobre modelos teóricos, a fim de obter do grupo reflexões, análises e decisões. De forma sintetizada, a caracterização da análise da prática educativa

[...] é uma forma de investigação, sem vítimas e sem suspeitos, que se esforça como toda investigação para estabelecer os fatos, explorando e confrontando as diversas interpretações (PERRENOUD, 2002, p. 131).

Desta forma, através de análise de prática pedagógica, “bota-se o dedo na ferida”, o que traz defesas, perdas e resistências pessoais, uma vez que ninguém aceita com gratidão “fazer parte do problema”. Por outro lado, além do crescimento da pessoa, esse tipo de análise coletiva traz como benefício secundário o estabelecimento de uma cultura reflexiva nas instituições e nos profissionais participantes.

6.4. Atue como um professor reflexivo: seja um facilitador do aprendizado

Em sala de aula, o professor reflexivo é aquele que estimula e incentiva o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem, ajudando a aprender, pois deve atuar como um mediador de conhecimentos. Em vez de fornecer respostas às perguntas feitas pelos alunos, cabe a ele efetuar questões pertinentes que levem os alunos a refletir e decidir sobre os problemas propostos. As aulas expositivas, alvo de críticas na atualidade, devem ser estruturadas, contextualizadas, dialogadas e com conexões com situações e aplicações práticas para despertar o interesse no aluno pelo saber, evitando a aula expositiva passiva, na qual o aluno fica presente somente fisicamente – não é questionado e não é estimulado a participar de debates e discussões sobre a teoria abordada - o tradicional “professor fala e o aluno escuta”. Não se trata de tarefa fácil, pois exige do docente vontade, energia, pré-disposição e também consciência e determinação de que se quer atuar como professor reflexivo. Esse conceito de facilitador do aprendizado é ratificado pela célebre frase de Galileu Galilei, quando afirmou que não se pode ensinar alguma coisa a alguém; pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.

A reflexão sobre a ação, segundo Perrenoud (2002), ocupa o tempo livre dos professores, seja nos congestionamentos de trânsito, no banho ou nas conversas com amigos. Esse tipo de reflexão introduz uma reflexão nos relacionamentos, na forma de criar ou manter vínculos, nas dinâmicas com grupos ou organizações.

6.5. Atue como um professor pesquisador: demonstre isto aos alunos por seus exemplos

Um antigo ditado popular diz que um pai não educa seu filho por palavras, mas sim por ações efetivas e exemplificadoras. Esse é o mesmo caso do professor pesquisador. Um professor que quer incentivar seus alunos à pesquisa deve estimulá-los a esse tipo de atividade, oferecendo temas que despertem seus interesses, que valorizem e discutam as pesquisas efetuadas por outros alunos, que auxiliem seus alunos na identificação de locais para obtenção das informações, que apresentem novas hipóteses para investigação, que recomende livros, artigos e *sites*, e, sobretudo, que demonstrem efetivamente que também são professores pesquisadores.

Há diversas ações que evidenciam a postura de um professor como pesquisador: algumas explícitas, como autoria de livros, artigos ou textos publicados em periódicos da instituição, da cidade, do bairro ou na Internet, participação em congressos, debates, palestras, encontros e reuniões científicas, divulgando junto aos alunos algumas pesquisas já realizadas e outras em execução, discutindo artigos publicados, etc. O compartilhamento da informação acerca da realização de pesquisas pelos seus alunos com outros estudantes e professores da instituição (seja na fase de planejamento, na fase de desenvolvimento ou de conclusão), divulgando, valorizando e reconhecendo os trabalhos também demonstra um aspecto positivo por parte do professor como *pesquisador*, mesmo que de forma indireta.

De forma inconsciente, o aluno perceberá seu professor como pesquisador quando “se esbarrar com ele” na biblioteca da instituição, ou disputar o uso de um computador ou um espaço em um laboratório (se for o caso). Desta forma, estar-se-á devolvendo à escola sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com entusiasmo e dinamismo. Uma definição de Paulo Freire acerca de ensinar consolida a postura do professor reflexivo e da importância do espaço escolar, quando afirmou que ensinar não era transferir conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção.

6.6. Atue como um professor crítico: tenha esta postura dentro e fora da sala de aula

Um professor deve buscar sua autonomia e autoridade emancipadora por intermédio de uma atitude crítica em relação ao papel que desempenha, à sua prática e à própria sociedade. A atitude reflexiva e crítica do professor, dentro e fora da sala de aula, permitirá que os alu-

nos atuem com essas mesmas atitudes nos trabalhos e projetos que desenvolvem.

Com a abordagem de professor reflexivo, crítico e pesquisador estar-se-á migrando do conceito de professor (de um contexto tecnicista) para uma concepção de formador, conforme características apresentadas na Figura 3.

	Professor	Formador
Ponto inicial	Programa	Necessidades, práticas e problemas encontrados
Contexto de procedimentos	Impostos	Negociados
Conteúdo	Padronizado	Individualizado
Enfoque	Nos saberes a serem transmitidos	Nos processos de aprendizagem e sua regulação
Avaliação	Somatória	Formativa
Aprendizagem	Assimilação de conhecimentos	Transformação da pessoa
Prioridade	Conhecimentos	Competências
Planejamento	Importante	Adaptado às circunstâncias
Conceito de grupo	Obstáculo	Recurso
Foco da atenção	Aluno	Sujeito que está se formando
Fluxo de trabalho	Conforme um programa	Constante, em função do tempo existente
Postura	Sábio que compartilha seu saber	Aquele que orienta uma formação com firmeza

Figura 3 – Diferenças entre um professor e um educador (PERRENOUD, 2002, p. 187)

Esse educador, consciente de seu potencial pessoal, de seu idealismo e de sua atuação como professor reflexivo poderá incutir paulatinamente em seu ambiente de trabalho, ou seja, em outros professores, funcionários, administradores escolares, pais de alunos e diretor da instituição o conceito de escola reflexiva, apresentando suas características e propondo alternativas nesse direcionamento para os problemas que surjam. É uma *semente* de mudança e de transformação que é lançada ao solo, podendo vingar ou não.

7. Conclusão

Sonhar é, com os pés firmes no chão, olhar para frente, romper com o presente, o dado, o sistema, ou seja, com o que se apresenta fechado, acabado e completo e afirmar que o novo é possível. É antever o que deve ser criado em nosso trabalho para que o amanhã surja. (COELHO, 1998, p. 9).

As críticas ao conceito de professor reflexivo no Brasil endereçam às questões de formação de professores (formação inicial deficiente

e formação contínua, que, por vezes, ocorre às suas expensas) e, sobretudo, às suas precárias condições de trabalho (longas jornadas, salários incompatíveis com a responsabilidade e dedicação exigidas, falta de infra-estrutura e de disponibilidade para realização de pesquisas), agravados por um entorno educacional hostil, como as condições de segurança pública, de transporte coletivo e as condições de trânsito nas grandes cidades do país.

Se, por um lado, como destaca Pimenta (2002), as atuais políticas do governo brasileiro transformam o conceito de professor reflexivo em um slogan e modismo, banalizando a perspectiva da reflexão, pois não tratam adequadamente às questões de formação de professores, de exercício profissional, com jornada de trabalho e salários compatíveis, por outro, pode-se fazer algumas reflexões acerca da aplicação dos conceitos de professor reflexivo na educação brasileira. Alarcão (2001) apresenta como cenário ideal a escola reflexiva, apontando a necessidade de mudanças não só nos currículos, mas, sobretudo, na organização disciplinar, pedagógica e organizacional da escola e enfatiza que é preciso repensá-la, pensando em contexto. Porém, a educadora portuguesa alerta que não basta permanecer somente no pensamento, pois é preciso agir para transformar (ALARCÃO, 2001, p. 19). A mesma autora menciona Paulo Freire (1991), quando afirmou que não se mudava a cara de uma escola por um ato de vontade de um secretário.

Desta forma, se as melhorias necessárias nas condições de trabalho dos professores e as adequações nas políticas públicas não ocorrem na velocidade necessária, pode-se indagar o porquê não adotar um conjunto de ações concretas para agir com determinação e entusiasmo, ainda que em um primeiro momento de modo individual ou através de pequenos grupos e de forma pouco organizada. Os resultados da implantação das iniciativas propostas através deste estudo, associados com os de outras ações em paralelo, possibilitarão o início de um processo de disseminação e aplicação desses conceitos de forma mais ampla e coletiva, que conduza, a longo prazo, aos ideais de emancipação e justiça. Como disse o filósofo Sócrates, devemos ter serenidade para aceitar as coisas que não podemos mudar, coragem para mudar aquilo de que somos capazes e sabedoria para ver a diferença. Então, que estes três atributos: serenidade, coragem e sabedoria estejam presentes no dia-a-dia de todos os professores.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *For-*

mação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 7, p. 171-189.

_____. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 2, p. 40-59.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 3, p. 65-82.

CABRAL, Nuria M.N. *Universidade Católica de Goiás: plano de ensino*. Disponível em <http://www.ucg.br/site_docente/jur/nuria/pdf/planomono1.PDF>. Acesso em 10 jun. 2004.

COELHO, Ildeu Moreira. *Graduação: rumos e perspectivas*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 3, vol. 3, n. 3 (9), p.09-19, set. 1998.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Marcos V. *John Dewey: quem é?* Centro de Estudos de Filosofia Americana. Disponível em <<http://www.cefa.org.br/>>. Acesso em 30 mai. 2004.

DEWEY, J. How we think. In: LALANDA, Maria C.; ABRANTES, Maria M. *O conceito de reflexão em J. Dewey*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 2, p. 41-61.

_____. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENCYCLOPAEDIA OF INFORMAL EDUCATION. Disponível em <<http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>>. Acesso em 30 mai. 2004.

ESCOLA ON-LINE. *Grandes pensadores*, Lawrence Stenhouse: o defensor da pesquisa do dia-a-dia, n.165, set. 2003. Disponível em <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/pensadores>. Acesso em 09 jun. 2004.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata: 1998.

LALANDA, Maria C.; ABRANTES, Maria M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 2, p. 41-61.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscila-

ção do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 2, p. 53-79.

McKAY, Sandra L. *Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: SBS, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 17-52.

RAMOS, Maria A.; GONÇALVES, Rosa E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 5, p. 123-150.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners*. England, Buckingham: Open University Press, 1991.

VASCONCELOS, Claudia C. *A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores*. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/17_ect9.htm>. Acesso em 06 jun. 2004.

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Antonio Sales¹

Sonner Arfux de Figueiredo²

Mauro Eduardo de Souza³

Maurício Soares dos Reis⁴

RESUMO: O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida com professores de Matemática em duas cidades do Vale do Ivinhema-MS. Tendo por objetivo analisar como se processa a escolha do livro didático, adotou-se como referencial de análise o trabalho produzido por Maurice Tardif sobre as finalidades e importância do trabalho do professor. Os dados apontam claramente para a necessidade de um investimento na preparação do professor para essa tarefa por meio de cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; O Trabalho do Professor; Escolha do Livro Didático.

ABSTRACT: The present work is resulted partial of a research developed with professors of Mathematics in two cities of the Vale do Ivinhema, MS. Having, for objective to analyze as if it processes the choice of the didactic book adopted as referential of analysis the work produced for Maurice Tardif on the purposes and importance of the work of the professor. The data point clearly with respect to the necessity to invest in the preparation of the professor for this task through courses of continued formation.

KEYWORDS: Didactic Book; The Work of the Professor; Choice of the Didactic Book.

1. Considerações iniciais

O trabalho do professor envolve múltiplos fatores e instrumentos. O resultado do seu trabalho está condicionado a fatores sociais e individuais aos relacionamentos com pessoas que administram a sua vida profissional, com pessoas que o buscam em procura do saber e com objetos de trabalho que são utilizados para facilitar a compreensão do assunto abordado. Nenhum fator está desvinculado do outro e todo recorte para análise, por mais necessário que seja, é uma redução de um fazer tão amplo a uma única dimensão.

¹ Professor Mestre da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorando pelo PPGEDU/UFMS. E-mail: a.sales@terra.com.br

² Professor Mestre da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: sarfux@uems.br

³ Acadêmico de Matemática da UEMS. E-mail: mauroedu@bol.com.br

⁴ Acadêmico de Matemática e Bolsista da UEMS. E-mail: maurissinho@gmail.com

Nesse sentido, e considerando que um dos instrumentos de trabalho do professor e que se faz presente em todas as escolas de todos os níveis é o livro didático, supomos que a tarefa de proceder a escolha do livro didático se reveste de importância. Supomos também que o presente trabalho contribui para que entendamos como o professor de matemática se posiciona diante dessa incumbência.

Com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já não há mais dificuldades de acesso a esse material e nem motivos para alegações de que o livro possui péssima qualidade. O contexto atual, em que somente 16 coleções foram aprovadas pelos avaliadores e constam no Guia de Livros Didáticos, indica que estamos caminhando para o que André Chervel (*apud* ALVAREZ, 2006) classificou de vulgata, termo que deve ser entendido com o significado de universal, compreensível, padronizado, significando com isso que determinados cuidados, anteriormente necessários, podem ser dispensados, enquanto outros se tornaram imprescindíveis diante das novas perspectivas educacionais.

A possibilidade de encontrar erros conceituais e problemas éticos, tais como insinuações ao preconceito, está praticamente ausente. Por outro lado, há ainda uma variada gama de propostas metodológicas, conforme revela o próprio Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007). É com relação a esse aspecto que o professor deve se posicionar no momento da escolha.

A intenção de investigar o relacionamento do professor com o livro didático surge de questões vivenciadas ao longo da carreira profissional, com vários anos atuando como ministrante de cursos e palestras, coordenador pedagógico, orientando a escolha de livros didáticos, bem como professor universitário, atuando em cursos de formação de professor e orientando estágios supervisionados.

O presente artigo focaliza especialmente o processo de escolha do livro didático.

A preocupação com o processo de escolha do livro didático de matemática se justifica tendo em vista a formação dos pesquisadores e a linha de pesquisa que atuam. A experiência pessoal insinuava que o professor de matemática tem dificuldade para dialogar com os pares sobre os instrumentos de trabalho que utilizam e estabelecer critérios para procedimentos não matemáticos.

A formação desse profissional, de forma geral, dá-se em cursos de licenciatura com ênfase em bacharelado. Os professores que atuam nesses cursos privilegiam os conteúdos da ciência mãe e têm pós-graduação em programas de matemática pura ou aplicada, em que às questões pedagógicas não entram em pauta.

Dessa forma, os licenciados em matemática, talvez mais do que os outros licenciados, são produtos de uma formação pedagógica precária. Sua formação é marcada pela predominância de um processo de inculcamento de certas práticas discursivas unidimensionais e cuja ênfase de trabalho é a aprendizagem de conceitos matemáticos e a resolução de exercícios. Qualquer ação que fuja a esses parâmetros tende a tomar esse professor de surpresa e causar estranhamento.

2. Aspectos teóricos da pesquisa

Um aspecto importante do trabalho docente está relacionado com as suas finalidades (TARDIF, 2005), que são múltiplas e se manifestam sob diversas formas. Tardif enumera essas formas em que as finalidades se manifestam como sendo: os motivos, os objetos, projetos, planos, programas, etc.

Os fins da educação sempre se manifestam. Alguns, de modo declarado e formal. Esses fins podem ser colocados em evidência em determinadas circunstâncias ou nascerem a partir dessas mesmas circunstâncias. Não são fins definitivos. Estão em constante mudança, tendo como fatores o tempo, a ação, os recursos disponíveis, os interesses da sociedade ou até mesmo da academia. São também fatores de transformação dessas finalidades a experiência do professor, por exemplo, que, ao ganhar novas dimensões, imprime um novo objetivo no seu fazer, a mudança na direção da escola, nas equipes da Secretaria de Educação e assim por diante.

Essas finalidades constituem as partes essenciais do trabalho porque elas estruturam "a atividade humana em geral e a atividade laboral em particular" (TARDIF, 2005, p. 195).

As ações que revelam os fins são concebidas, segundo Tardif, como ações: "*finalizadas, temporais, instrumentais e teleológicas*" (grifos do autor).

Numa perspectiva social se diz que são essas finalidades que levam o homem a elaborar "uma representação mental do seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-los" (TARDIF, 2005). Nisso estão as diferenças entre as realizações humanas e as realizações de outros animais, ainda que o trabalho desses animais possua uma certa dimensão de "engenhosidade", como é o caso da formiga e da abelha. Nesse aspecto, não há discordância com outros referenciais teóricos.

As finalidades do trabalho docente são, portanto, elementos norteadores dos planejamentos, das ações didáticas, das organizações do conteúdo, das escolhas de material e das opções pedagógicas.

Enfim, de modo geral, a prática docente reflete a consciência dessas finalidades, consciência essa no sentido que lhe atribuiu Husserl (2000), que reflete a condição de quem percebe.

Desse ponto de vista, as ações são norteadas pelas intenções que refletem a consciência das finalidades. Nas palavras de Husserl: "Todo pensar, e, sobretudo todo pensar e conhecer teóricos perfaz-se em certo 'atos' que surgem em conexão com a fala em que se exprimem" (HUSSERL, 2000, p. 25).

O professor, portanto, definirá o livro didático em conformidade com a consciência que tiver da finalidade do seu trabalho enquanto sujeito da educação formal que existe na sociedade que integra. Isso porque o ensino, no contexto escolar, tem seus fins e objetivos de socialização e instrução a partir de certos "instrumentos", que são manuais, orientações pedagógicas, programas, diretivas do Ministério de Educação. São esses "instrumentos" que especificam "a natureza dos fins e oferecem um princípio e meios para atingi-los" (TARDIF, 2005).

A prática docente é uma atividade orientada por e para objetivos. Ela se estrutura para perseguir objetivos que são definidos no âmbito das instituições onde o programa é concebido e parte desse programa está codificada no livro didático.

Dessa forma, estudar as relações que o professor estabelece com o livro didático é buscar compreender não somente quais as relações que o professor estabelece com esse instrumento de trabalho docente, mas também compreender quais os fins da educação que ele concebe, qual a sua adesão aos programas da Secretaria da Educação Básica do MEC, qual a sua disposição em tentar algum processo de inovação na sua prática docente, "como consegue no seu dia-a-dia, conciliar as obrigações e as contingências de seu próprio trabalho com as exigências do ministério, os inúmeros, variados e complexos objetivos do programa" (TARDIF, 2000), o quanto conhecem dos fins do ensino da matemática, conforme preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, de alguma forma, referendados pelos avaliadores do Livro Didático, conforme Guia de Livros Didáticos do PNLD.

3. As finalidades do livro didático

Circe Bittencourt, em um importante trabalho sobre a história do livro didático, analisa o papel do autor do livro didático e, por consequência, a importância dessa instituição (o livro) na educação brasileira. Ela afirma que:

Um ponto inicial para um estudo dessa natureza é conhecer suas produções, buscando entender a concepção que possuíam sobre o papel do livro didático na educação escolar. Os livros escolares foram considera-

dos, pelos autores, como instrumento de trabalho do professor ou seu substituto? Qual seria a concepção de uso do livro didático em uma época onde praticamente inexistiam instituições de formação de professores, tanto para o ensino das primeiras letras quanto para o nível secundário? (BITTENCOURT, 2004, p.5).

O livro didático é um instrumento de trabalho do professor ou é uma ferramenta para o aluno? Ao assumir o papel de avaliar o livro didático e distribuí-lo, quais os interesses que norteiam essa ação do governo?

Segundo a mesma autora, nos primórdios do século XIX, o governo idealizou os autores de obras didáticas como sábios e empenhados no cumprimento de uma tarefa patriótica.

Célia Cassiano, em sua tese de doutorado, analisa também a questão do investimento e dos objetivos da implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com relação ao mercado de livros didáticos, Cassiano (2007) afirma que o governo é o maior comprador de livros do país e talvez do mundo, dadas às proporções da população beneficiada. Esse fato implica em vultosa soma de dinheiro investido, com a intenção de proporcionar atendimento escolar de qualidade ao maior número possível de alunos.

Educação de qualidade é um termo que requer esclarecimentos. O seu sentido pode variar de uma dada época para outra ou de um contexto para outro. No entanto, pode-se supor que qualidade em educação significa adequação ao contexto sociocultural que se quer forjar ou manter.

Já em 1854, no contexto do I Império, o Decreto nº 1325 de 10 de fevereiro daquele ano, em seu artigo 7º e parágrafo primeiro estabelecem que os Delegados de distrito, embora não pudessem exercer o "magistério público ou particular, primário ou secundário", tinham a responsabilidade de visitar trimestralmente os:

estabelecimentos particulares desse genero [escolas] que tenham sido autorizados, observando se neles são guardados os preceitos da moral e as regras hygienicas; se o ensino dado não he contrario á Constituição, á moral e ás Leis; e se cumprem as disposições deste Regulamento(sic).

Estava explicito na lei o significado de qualidade de ensino para a época: conformidade com a moral e as leis. Hoje supomos que ensino de qualidade é aquele que está em conformidade com os documentos oficiais que norteiam a política de ensino (LDB, PCN, Diretrizes Curriculares,

etc.). É nessa perspectiva também que o autor do livro didático cumpria sua tarefa patriótica.

O investimento do governo em livros didáticos pode ser avaliado pela quantidade de livros distribuídos em 2007, que foi 120.688.704 livros para os 42.565.864 alunos do ensino fundamental e médio, num total de 900 milhões de reais. É o mercado de livros mais rentável do Brasil (dados do PNLD).

Cassiano (2007) pondera, então, que diante dessa garantia de mercado, as editoras espanholas, que até então estavam presentes na maioria dos demais países da América Latina, são atraídas para o Brasil. Até 2000, o mercado de livros didáticos no Brasil estava nas mãos de grupos familiares. Agora, com a passagem para as mãos de grandes oligopólios, devemos dar maior atenção do processo e valorizar melhor o dinheiro que é gasto nesse produto editorial. A importância dessa questão, de conhecer a trajetória desse aspecto da política educacional brasileira reside no fato de que os livros didáticos “estabelecem em grande parte as condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aulas na maioria dos países do mundo”. Ele é o mediador entre o currículo proposto e o currículo real, aquele que se desenvolve na prática. É através dele que o conhecimento específico de cada componente curricular chega na sala de aula e se materializa. É uma das forças socioculturais.

O livro didático, portanto, tem relação direta com a constituição do currículo da mesma forma que cumpre uma proposta de redemocratização do País. O currículo é uma práxis configurada por muitos tipos de ações e a sua construção não se dá a partir de condições separadas. Esse é um fato que requer atenção aos elementos que o compõem.

A instituição do PNLD evidencia a preocupação com a redemocratização e com o enfrentamento de diversos problemas relacionados com a educação. Após a ditadura militar, um decreto governamental (nº 91.542 de 19 de agosto de 1985) instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, com o objetivo de promover a valorização do magistério “mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático”, atender aos “propósitos da universalização e melhoria do ensino de 1º grau”.

Os principais problemas a serem enfrentados são também discriminados no documento como sendo: “a falta de uma consciência nacional sobre a importância da política social da educação”; “baixa produtividade do ensino”; “aviltamento da carreira do magistério” e “inexistência e um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica”. É com base nos itens segundo e no item quarto que se constituiu a política pública do livro didático.

O PNLD tinha ainda por objetivos evitar a evasão e a repetência devido à “impropriedade dos currículos, que conflitam com a realidade dos alunos, na medida em que os conteúdos curriculares, freqüentemente, são tratados com superficialidade, repetições desnecessárias e marcante presença de temas acessórios”.

Dessa forma, o livro didático é também um elemento aglutinador do currículo nacional. Nesse caso, a escolha deve se dar levando em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram produzidos para orientar a produção de livros didáticos, nortear as organizações didáticas.

A história do livro didático está intimamente ligada à história da educação brasileira, ou, melhor dizendo, às concepções de educação e a praxeologia do professor. A concepção que o professor tem de educação e a sua concepção de matemática, no caso específico desse trabalho, conduzem ao livro que, por sua vez, remete-nos a uma prática docente. Ao analisar o conteúdo, a seqüência de apresentação e a forma como os conteúdos são apresentados no livro tem-se uma visão do que ocorre em sala de aula e da proposta pedagógica do professor.

De um texto divulgado por Soares, em nome da ABRELIVROS, destaca-se que:

O livro didático surgiu como um complemento aos grandes livros clássicos. De uso restrito ao âmbito da escola, reproduzia valores da sociedade, divulgando as ciências e a filosofia e reforçando a aprendizagem centrada na memorização. E, por longos anos, ele cumpriu essa missão.

Hoje, o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo. O livro instrui, informa, diverte, mas, acima de tudo, prepara para a liberdade (SOARES, 2008).

Embora não esteja definido, no texto, a que liberdade o autor se refere ou qual o conceito que tem de liberdade podemos supor que se trata da liberdade de pensamento, uma vez que este é gerado ou enriquecido a partir do conjunto e da qualidade das informações que recebemos. Numa proposta de democratização, o termo liberdade evoca também expressões relacionadas, tais como cidadania, direito ao conhecimento historicamente construído, participação na construção do seu próprio

conhecimento e informação isenta de equívocos conceituais, que o livro didático tem por objetivo contribuir para se tornem realidade.

Documentos oficiais não deixam dúvidas quanto ao objetivo dos programas do livro didático:

O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adulto (PNLA). Seu objetivo é o de prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com **obras didáticas de qualidade** (grifo nosso) (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, a expectativa é a de que o professor revele autonomia intelectual na escolha do livro didático que norteará a sua prática, que ele leve em consideração os pareceres dos avaliadores do PNLD e a proposta pedagógica do autor.

É com esse conjunto de informações que procedemos à análise das manifestações do professor.

4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa constituiu-se de uma análise qualitativa a partir do discurso de cinco professores. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas concedidas pelos professores de duas cidades, todos licenciados em Matemática, e quatro deles atuando no ensino fundamental e médio. Um dos entrevistados, também formado em Matemática, atua nos anos iniciais do ensino fundamental. No texto são identificados por P1, P2, P3, P4 e P5. Quatro dos entrevistados eram do sexo feminino e somente um era do sexo masculino.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e uma cópia foi enviada para a revisão pelas entrevistadas e pelo entrevistado. Alguns corrigiram apenas algumas expressões, enquanto outros anexaram outra redação, elaborada de modo a diminuir o efeito de algumas expressões e possíveis contradições ou impressões negativas. As correções foram respeitadas. Cada professor assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

A cada entrevistado foram apresentados quatro temas relacionados com o livro didático e cada tema estava composto de perguntas abertas. Os quatro temas apresentados foram: a) a expectativa do professor em relação ao livro; b) critérios de escolha; c) apresentação do livro ao aluno; d) objetivos PNLD.

5. Apresentação de Alguns Resultados

Focalizaremos, neste momento, as questões relacionadas com a escolha do livro didático. Primeiramente, a escolha em seu aspecto mais amplo, levando em conta o contexto, o relacionamento entre os pares, o contato com o livro e com o Guia de Livros Didáticos.

Em um segundo momento, serão analisados os critérios adotados para a escolha de uma determinada coleção.

Talvez seja redundante dizer que os dois aspectos analisados não são mutuamente exclusivos, mas convém esclarecer que esses resultados são apenas parciais. Alguns dados da pesquisa, por merecerem maior reflexão, uma análise mais amadurecida, ficaram para serem apresentados em um texto futuro, mais amplo e mais consistente.

Dos quatro temas apresentados ao professor, estamos analisando apenas o segundo deles, a saber: os critérios de escolha.

As perguntas propostas foram: Como foi feita a escolha do livro didático? Qual foi a sua participação? Quais os critérios que você e a maioria dos professores adotam para escolha do livro didático? Você se sente preparado(a) para realizar essa escolha?

A) Escolha do livro

Segundo os depoimentos colhidos, é feita a escolha de uma única coleção para todas as escolas de cada cidade. Há uma reunião geral para essa finalidade em uma das escolas e o processo de escolha se dá, como era de se esperar, num clima nem sempre de diálogo, sem análise prévia do material, em que documentos oficiais e sem que objetivos educacionais sejam levados em conta.

O professor P3 relata que foi feita

uma reunião na Escola [...] - nós e todos os professores do ensino fundamental. E aí a gente usou vários livros e decidiu por esse da [nome da coleção], porque a gente achou que era o que estava mais em conformidade com o objetivo da Matemática como pede a ... Como que se fala? Os parâmetros.

Continuando com a sua fala, ele diz que houve uma “discussão e se ouviu todo mundo” e completa: “ na hora em que eu peguei o livro eu falei: gostei mais deste, porque achei que tudo o que a gente está ensinando para o aluno está aqui”.

A sua fala está em harmonia com a fala do professor P5, que relata a sua experiência com as seguintes palavras:

Bom, a escolha do livro nas escolas é [assim]: professores se reúnem, há várias amostras de livros para poder escolher e os professores acabam dando uma olhada nos livros, no índice do livro, para ver a seqüência de conteúdos. Dá uma folheada no livro vê se está de acordo com o projeto político pedagógico da escola e de acordo com a grade, com os conteúdos indicados e aí fazem a opção; se bem que dá muita discussão porque os professores têm opiniões diferentes e alguns acham por bem um livro didático que tenha um conteúdo mais programático, algo mais simplificado e com, [digamos] assim, bastante exercício. Outros professores já acham diferentes; então dá uma discussão grande.

O professor P1 explica como aconteceu a escolha do seguinte modo:

No dia da escolha do livro eu já vim com minha opinião formada. Um dos livros que me satisfaz (cita uma coleção), porém, um grupo de professores achou que o livro era difícil. Na opinião desses professores o livro tem que ter muita atividade para o aluno. Não concordo com essa idéia porque entendo que o excesso de atividade cria tensão no aluno e vai gerar indisciplina porque ele não vai querer fazer as atividades e ficará mais tempo desocupado. Começou então um debate. Tentei me explicar, mas um a um foi se posicionando contra e eu perdi. Minha escolha ficou como segunda opção.

Esse professor, embora em determinado momento da entrevista deixou evidente que ainda lamenta o fato de a coleção da sua preferência não ter sido a primeira opção, resignou e acatou a decisão da maioria. No entanto, sente que o trabalho não tem o rendimento que ele gostaria que tivesse. Ele firma que, no seu entender, "tem que haver inovação, mas que em última instância qualquer livro é bom porque é o professor que tem que dominar o conteúdo e saber o que fazer".

"Qualquer livro é bom", mas se fez opção por um deles e não há pleno contentamento com a coleção escolhida. Isso não é indicativo de contradição. A sua fala revela que é a consciência de que o livro é uma ferramenta e que se o professor que vai orientar o manuseio dessa ferramenta sabe onde quer chegar, quais as organizações didáticas que deve fazer, qualquer livro pode ser usado sem problemas. No entanto, há livros

que facilitam os seus trabalhos, que respondem melhor as suas questões. Esse é o melhor, para ele.

A escolha, conforme já visto, foi em conjunto, um livro para todas as escolas do município (são poucas escolas). Houve um “consenso”. Esse consenso, pelo que a professora informa, consiste na imposição de alguns. Imposição que, pelas indicações da fala, teve por base a “voz da experiência”. Ou seja, um professor, gozando de boa reputação como profissional competente, que já tenha experimentado vários livros, e, finalmente, decidido por um, agora o recomenda e os outros acatam sem questionamentos.

É importante observar que nenhum entrevistado mencionou pautar a sua opção por ter consultado o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007). A constatação confere com o que foi observado por Scaff (2008), quando afirma que a atenção que o professor dá ao material produzido pelo governo, em termos de avaliação do Livro Didático, não é das mais positivas. A pesquisa de Scaff concluiu que, até o ano 1998, “pouco mais da metade dos professores do país escolhiam seus livros pelo Guia”. Em 2007, a situação parece não estar melhor.

B) Critérios adotados na escolha do livro

Sobre os critérios adotados pelos professores para a escolha do livro, destacamos os seguintes itens:

a) Ausência de critérios claros

O professor P1 expressa de forma peculiar essa ausência de critérios bem definidos:

Critério que você e a maioria dos professores chegaram e só viraram assim o livro assim ó [exemplifica com gestos] e olharam. Esse tem bastante exercício vamos lá. Ai fizeram a votação. Isso é escolha de livro? [...] Eu acho que você tem que analisar, verificar se tem outro livro que traz aquilo, se condiz com a realidade do seu aluno.

Considerando que um dos objetivos do PNLD é promover a valorização do magistério “mediante efetiva participação do professor na indicação do livro didático”, fica evidente a necessidade de um investimento na preparação desse profissional para o desempenho dessa tarefa. Não tem sido suficiente um texto escrito, como é o caso do Guia de Livros Didáticos, por exemplo, que não é consultado.

b) Linguajar fácil e ausência de desafios

Essa é uma preocupação presente nos discursos dos entrevistados:

Foi essa que eu acabei de falar: um **linguajar mais fácil** assim para o aluno entender que eu acho que é o que está mais no dia-a-dia dele. Tem exercícios assim com mais **facilidade para eles entenderem**. [...] Principalmente os **alunos da rede pública não estão preparados para aquele livro que tem que pensar muito**; porque ele exige muito do pensamento e esse outro ele é assim tem tudo que o [outro livro] tem só que num **linguajar mais claro para o aluno** [...] (P3). (grifos acrescentados).

Para esse professor, o livro não deve ser desafiador. Um pensamento que, no nosso entender, contrapõe-se ao objetivo da escola, que, segundo Chervel (1990), é por o aluno em contato com os níveis mais complexos da evolução da sociedade. Para esse pesquisador, em algum momento da história, a família, a sociedade e a religião incumbiram a escola de cumprir essa tarefa de fazer os jovens acompanharem os processos evolutivos da sociedade.

O PNLD tem como um dos objetivos atacar a “baixa produtividade do ensino”, que, tradicionalmente, tem se pautado pela mera repetição, pela ausência de desafios. Dessa forma, verifica-se que a escola se coloca em posição devedora perante o que dela é esperado.

Entendemos que o “linguajar claro” seja uma referência à simplificação e à diretividade das atividades. Nesse caso, o processo de intelectualização de que fala Soares (2002) pode ficar comprometido. Esse comprometimento talvez não ocorra em virtude da linguagem ser fácil, acessível, mas pela ausência de desafios que ela sugere ao professor. Da mesma forma, a preparação para liberdade fica prejudicada quando não é exigido que o aluno pense.

c) Disposição e apresentação do conteúdo

Esse é um fator que está presente na fala da maioria dos entrevistados

A disposição do conteúdo, ele vai ter logo no índice uma idéia... Como para o aluno, principalmente das séries iniciais o ensino precisa ser um pouco lúdico, então se busca também a questão dos desenhos e das fotos, chamando a atenção do aluno para aquele conteúdo, a forma como são colocados os textos, as ques-

tões, a forma que o aluno deve raciocinar sobre aquilo. Então se faz um folheamento do livro para estar buscando essas informações (P5).

“Pelo título”, afirma outro professor. “A gente vai pelo índice do livro e dá uma olhada. Foi isso que a gente comparou. O que tinha de conteúdo dentro do livro” (P4).

Uma pesquisa conduzida por Moysés (*apud* SILVA, 1987) aponta que “o professor usa como um dos critérios básicos para a escolha do livro didático a possibilidade dele vir a ser um instrumento agradável e útil. Assim, por exemplo, um livro ilustrado e colorido pode pesar bastante na escolha, por parte do professor, pensando que tais características agradam ao aluno”. Supostamente esse é também um livro que facilita a aprendizagem, uma vez que se vive em uma época marcada pela presença constante de efeitos visuais.

Em nosso trabalho, constatamos que o pensamento que norteia o professor no momento da escolha não difere muito, exceto que a preocupação agora é também com a contextualização e com facilitação do trabalho, e não somente com o agrado do aluno, como se vê nas falas seguintes.

d) Baixo nível de complexidade nos exercícios

Principalmente os alunos da rede pública não estão preparados para aquele livro que tem que pensar muito porque ele exige muito do pensamento e esse outro tem tudo que o [outra coleção] tem só que num linguajar mais claro para o aluno. Foi como eu acabei de falar: um linguajar mais fácil assim para o aluno entender que eu acho que é o que está mais no dia-a-dia dele. Tem exercícios assim com mais facilidade para eles entenderem (P3).

É uma fala que revela e esconde, como afirma Certeau (2004). Revela concepções tradicionais fortemente arraigadas.

Está presente na fala desse professor a concepção de que o aluno deve estar pronto. Não é aquele aluno que pode aprender, mas o aluno que já devia saber. O conhecimento, nessa concepção, não se assemelha a uma rampa em que um cadeirante pode se deslizar continuamente, mas a uma escada em que cada degrau encerra uma etapa. O início da outra depende de haver concluído plenamente a etapa anterior.

Mas a fala também esconde. Esconde o medo de arriscar-se ao novo, de desafiar o aluno e a si mesmo. Esconde também a preocupação com a “prestação de contas”, com a justificativa das notas obtidas.

e) Contextualização

A preocupação da contextualização, embora em um sentido muito restrito, está presente. Uma contextualização restrita à articulação com o cotidiano imediato do aluno, com aplicações rudimentares ao contexto social vivenciado por ele.

Acaba-se “esquecendo aquela parte que nós sempre comentamos, não é [dirige-se à colega]? A parte primordial do livro é ele trazer o que o aluno poderá estar vendo aquilo na realidade, não é?” (P2).

Mas P2 continua dizendo que o livro que faz articulação com o cotidiano facilita o trabalho do professor porque responde uma pergunta feita pelo aluno e que ele, o professor, não sabe responder. Esse tipo de livro responde a pergunta “para que serve?”.

f) A seqüência de conteúdos

Aquele livro que escolheram eu não tinha visto anteriormente. Olhei na hora porque eu não tive acesso a ele antes. Era o que mais se adequava à **ementa curricular que tinha na escola**. [Por isso] foi escolhido esse livro; **por causa da ementa**. Olharam a forma dos exercícios e, como eram todos parecidos,... Foi assim. O ponto que fez a gente escolher esse livro **foi a ementa**. E era o que tinha todos os conteúdos **que a ementa estava pedindo** para a gente trabalhar (P4). (os grifos foram acrescentados)

Ementa aqui se refere ao programa a ser cumprido conforme diretrizes curriculares das Secretarias de Educação. O professor sente-se pressionado a cumprir o programa estabelecido e na ordem em que o mesmo é apresentado.

Ao professor P5 foi dirigida a seguinte pergunta que não constava no programa: “Então os professores discutem sobre qual, entre todos aqueles livros, é o melhor. O que deveria ser levado em conta para saber qual é o melhor?”.

A resposta dada foi a seguinte:

Justamente essa é a questão mais complicada. É onde dá mais aquele debate que a gente falou no início, por-

que alguns adotam alguns critérios diferentes dos outros. Eu, por exemplo, acho que o livro didático tem que estar em concordância com os conteúdos que a gente pretende trabalhar durante aquele ano. Acho que a questão de seqüência desse conteúdo não é tão importante porque o livro pode ser usado como referência e estar buscando esses conteúdos de acordo com o que você vai trabalhar, mas para alguns colegas não, eles gostam de um livro que tenha **uma seqüência já de acordo com o plano que ele pretende fazer**; é um debate grande (P5). (grifos acrescentados).

De forma geral, o critério mais utilizado para escolha do livro é a seqüência didática elaborada pelas Secretarias de Educação ou a ementa constante no Projeto Político Pedagógico da escola. Facilitar o trabalho do professor significa apresentar os conteúdos na seqüência constante na ementa.

6. Considerações Finais

Dos professores de matemática espera-se o cumprimento da tarefa de apresentar a disciplina de forma acabada, como se apresenta no livro didático. Para muitos, a finalidade do seu trabalho se resume ao cumprimento do programa.

Embora o discurso da atualidade defenda um professor autônomo, capaz de inovar em sua prática, o ambiente escolar oferece pouco estímulo para isso. Alguns fatores culturais ainda emperram as tentativas de um trabalho diferenciado. Esses fatores devem ser levados em conta pelas instituições incumbidas da formação desse profissional, devem motivar pesquisas e fazer parte de programas de concursos para docentes, inclusive para cursos de licenciatura.

Um fator cultural, que embora não esteja registrado na análise pôde ser percebido nas entrelinhas, foi a preocupação com os alunos que são transferidos de uma escola para outra em detrimento daqueles que são freqüentes, sem levar em conta os que são assíduos.

Outro fator consiste na expectativa sempre presente de que a família e a sociedade venham pedir prestação de contas, caso o programa não seja cumprido como está redigido. Essa é uma das forças que impulsiona o professor a pensar nele e o leva a escolher um livro cujo padrão de abordagem do conteúdo lhe seja familiar. O professor sente a necessidade de se apegar a um livro que seja direto, resumido, com muitos exercícios de fixação e cujo índice revele, sem metáforas, o conteúdo.

O outro fator se revela na falta de clareza, por parte do professor, escola e sociedade quanto aos objetivos do ensino da matemática no nível fundamental. Devido a isso, o professor se ressentia também da falta de orientação específica quanto ao que deve ser levado em consideração na hora da escolha. A sua formação básica é centrada em conteúdos matemáticos. O exemplo que se vivencia na universidade é de um ensino conduzido pelo tradicional método do discurso do professor, focalizando o cumprimento do programa como principal fator e o apelo freqüente às notas. É uma formação que não lhe confere autonomia intelectual para a interpretação do Guia de Livros Didáticos e outros programas educacionais.

Há, ainda, um quarto fator a considerar. Temos que levar em conta que fugir do padrão da sua formação, romper com os objetivos implícitos que nortearam toda a vivência acadêmica, negar a validade do saber profissional daqueles que foram seus professores e ainda se considerar professor de matemática, lhe é uma tarefa incompreensível e, por isso, não executável.

Dessa forma os fins da educação, de que falou Tardif, não estão claramente manifestos para o professor de matemática. Por essa razão, escolher o livro é uma tarefa árdua: desgastante para alguns e supérflua para outros.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Tana Giannasi; PIRES, Inara Martins. *Uma nova didática para o ensino de matemática: o método heurístico e a Reforma Francisco Campos*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/tanagiannasialvarez.rtf>> Acesso: 10 set. 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educ. Pesqui. v. 30 n.3. São Paulo. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Matemática*. Brasília: MEC, 2007.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. São Paulo: PUCSP, 2007. Tese (doutorado)
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes. 2004.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, 1990.
- HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: sexta investigação. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (*Col. Pensadores*)

MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes. *O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos*. Brasília: INEP, 1985. in: SILVA, Samuel Aureliano da. Em Aberto, Brasília, ano 6, n. 35, jul./set 1987.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. *O Guia de Livros Didáticos e sua (in) utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul*. Disponível em < <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Scaff.html> > Acesso em: 29 mai 2008.

SOARES, Wander. *O livro didático e a educação*. 10/10/2002. Disponível em < <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=154> > Acesso: 13 mar 2008

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE CAPACIDADE CRIATIVA: REFLEXÕES E EVIDÊNCIAS DE UMA AMOSTRA DE ESCOLAS NO OESTE DO BRASIL¹

Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo-Nery²
Paulo Figueiredo³

RESUMO: Embora haja vários estudos que apontam para a importância do uso da literatura infantil e de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem, ainda há escassez de estudos que avaliem não apenas a incidência, mas a maneira como tais atividades são usadas em escolas, principalmente em um contexto distante dos centros economicamente desenvolvidos do Brasil. Este artigo examina essas questões em uma pequena amostra de 20 escolas de educação infantil e ensino fundamental em Corumbá-MS. Baseando-se em evidências empíricas de primeira-mão, colhidas diretamente nas escolas pesquisadas por meio de um extensivo trabalho de campo e de técnicas múltiplas de coleta de dados, este estudo indica que, pelo menos nesta amostra de escolas, a adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil é variada tanto em termos de sua incidência como em termos do modo como são usadas. Recomendamos, portanto, uma substancial melhoria da formação dos professores no sentido de proporcionar-lhes uma formação mais abrangente a

¹ Este artigo deriva, em parte, de um amplo projeto de pesquisa, implementado no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Departamento de Educação (DED), Campus do Pantanal (CPAN), sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em escolas públicas e privadas localizadas no município de Corumbá-MS, no oeste do Brasil, projeto este concebido e coordenado pela primeira autora deste artigo (ver Figueiredo-Nery, 2007). Agradecemos o apoio da UFMS à realização da pesquisa subjacente a este artigo. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada e discutida no curso Gestão de Conhecimento, realizado pela Fundação Getulio Vargas (FGV) para gestores educacionais vinculado ao Governo de Angola. Os autores agradecem aos avaliadores da *Revista da FAED* pelos importantes comentários. Agradecemos profundamente às escolas e professoras pela sua participação nesta pesquisa.

² Mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e professora adjunta do Departamento de Educação (DED) da UFMS, Campus Pantanal (CPAN). Criadora e coordenadora do projeto de extensão intitulado 'Atividades Corporais, Artísticas, Literárias e Musicais para Crianças de 5 a 10 anos' desenvolvido no âmbito da UFMS/CPAN desde 1995. E-mail: doranery@yahoo.com.br

³ Doutor em gestão da aprendizagem tecnológica e inovação pela Universidade de Sussex (Reino Unido) e professor da Escola Brasileira em Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas (EBAPE/FGV). Email: pnf@fgv.br

fim de ampliar e aprimorar o seu entendimento sobre a real importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem interativa e criativa. Isto, por sua vez, implicaria uma convergência de esforços por parte não apenas da gestão das escolas, mas também das universidades, que formam os professores, e dos formuladores de política pública, local e nacional, que podem influenciar na provisão de recursos físicos, financeiros e humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades lúdicas, Literatura infantil, Práticas pedagógicas, Capacidade criativa, Oeste do Brasil.

ABSTRACT: Although there have been various studies pointing to the importance of ludic activities and children literature to the teaching-learning process, there is still a scarcity of studies that assess not only the incidence, but also the manner in which such activities are used in schools, particularly in a context which is far away from the developed areas of Brazil. This article examines such issues in a sample of 20 schools of infant education and initial series of fundamental teaching in Corumbá-MS. Drawing on first-hand empirical evidence collected directly in the sampled schools on the basis of an extensive fieldwork and multiple data-gathering techniques, this study indicates that, at least within this sample of schools, the adoption of pedagogic practices based on the use of ludic activities and child literature is varied either in terms of their incidence or in terms of the way in which they are implemented. Thus, we recommend more focused and refined efforts on the qualification of teachers in order to expand their knowledge and skills and so that they can perform as facilitators of an interactive and creative teaching and learning processes. Such efforts should be made not only within the schools themselves, but also at the level of universities, that train teachers, and policy makers, at both local and national levels, that can influence the provision of physical, financial and human resources.

KEYWORDS: Children literature, Ludic activities, Pedagogic practices, Creative Capability, Western Brazil.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma breve nota sobre práticas pedagógicas baseadas no uso da literatura infantil e atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem em nível de escolas. Essas práticas foram examinadas em uma amostra de 20 escolas de educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em Corumbá-MS. Essa amostra envolve escolas das redes municipal e estadual e da rede privada de ensino. Muito embora haja uma profusão de estudos que apontam para importância do uso da literatura infantil e de atividades para o processo de aprendizagem, ainda há escassez de estudos que avaliem não apenas a incidência, mas a ma-

neira como tais práticas são implementadas no âmbito das escolas. Por outro lado, com base em nossas observações empíricas, percebemos a necessidade da avaliação de tais práticas nas escolas. Isso, por sua vez, é importante, não apenas para termos uma noção concreta de sua incidência e execução, mas, principalmente, para gerarmos recomendações para o aprimoramento da formação dos professores que as implementam.

Por isso, a pesquisa subjacente a este artigo adquire relevância. Em função do limite de espaço, apresentamos, neste artigo, apenas uma nota relativa a alguns dos resultados desta pesquisa. A partir desta seção introdutória, a Seção 2 apresenta as principais motivações para a realização desta pesquisa. Alguns aspectos do desenho e método da pesquisa são apresentados na Seção 3. Na Seção 4 são mostrados alguns dos principais resultados da pesquisa, ao passo que a Seção 5 sintetiza e discute esses resultados à luz da literatura existente. Por fim, a Seção 6 contém as conclusões e recomendações derivadas da pesquisa.

2. Motivações para a pesquisa subjacente a este artigo

Nesta seção apresentamos as principais fontes de motivação para realização da pesquisa subjacente a este artigo. A primeira refere-se à constatação de certas lacunas em estudos existentes sobre este tema (Seção 2.1); a segunda, deriva de observações empíricas realizadas no âmbito de um projeto de extensão universitária (Seção 2.2).

2.1 Algumas lacunas constatadas em estudos anteriores

Ao longo das últimas décadas temos observado o aparecimento de vários estudos conceituais e empíricos sobre a importância das atividades lúdicas para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem⁴. Como argumentado em Piaget (1971), as atividades lúdicas possibilitam que cada criança, cujo pensamento é qualitativamente diferente do pensamento do adulto, 'jogue' com o seu mundo e exercite, de forma prazerosa, o domínio sobre a realidade específica que a cerca.

Como um campo de conhecimento próprio, as atividades lúdicas refletem uma função da vida, transcendem as necessidades imediatas do ser humano e conferem um sentido à ação (HUIZINGA, 1980). Logo, o ato de brincar implica cuidar da existência, de maneira criativa, alegre e até mesmo hilariante, de acordo com as especificidades de cada idade e de

⁴ Vale clarificar que o termo 'empírico' é usado aqui no sentido de observação direta da realidade na qual o tema da pesquisa está inserido.

cada circunstância de vida (LUCKESI, 1990, 2002a). Por outro lado, a atividade lúdica não apenas prepara o jovem para atividades criativas futuras (Huizinga, 1980), tornando-se assim base para a invenção de adultos de acordo com as suas potencialidades e recursos (LUCKESI, 2002b). De fato, é sob este ambiente de jogar constantemente e de viver em movimento criativo que se dá o processo de criação refletido nas investigações científicas e nos avanços tecnológicos (LUCKESI, 2002B, 2006).

Especificamente, o jogo e o brinquedo contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e da espontaneidade das ações (CHATEAU, 1987). São igualmente importantes para ativar as funções cognitivas superiores, tais como compreender, deduzir, analisar e generalizar, constituindo, assim, a base para a ampliação da criatividade (LUCKESI, 1990; SANTOS, 1997; VYGOTSKY, 1991; LUCKESI, 2006; D'ÁVILA, 2006; SANTOS, 2006). É por meio do ato de brincar que a criança estabelece a sua primeira relação com a aprendizagem (BROUGÈRE, 2004). Uma das características do jogo consiste, efetivamente, no fato de não exigir um comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (BROUGÈRE, 2004). Desta maneira, a atividade de brincar estimula na criança a exploração e a criatividade, desbloqueia tensões e medos, uma vez que não supervaloriza os erros, como também ajuda a romper com os certos estereótipos normalmente presentes na sala de aula (SOARES; PORTO, 2006).

Adicionalmente, Almeida (1987, 1998) argumenta que a educação lúdica sempre esteve presente em diversas épocas e em diferentes povos e contextos de inúmeros pesquisadores, formando, assim, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia e da fisiologia, assim como nas demais áreas do conhecimento. Por isso, segundo Almeida (1987, 1998), a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional e de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e de modificador da sociedade.

Goraigordobil (1990), por sua vez, destaca as contribuições do ato de jogar para o desenvolvimento global da criança e que todas as características do jogo estão vinculadas à inteligência, à afetividade, à motricidade e à sociabilidade, sendo afetividade a que constitui a energia

necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. Em relação à dimensão intelectual, o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; já em relação à dimensão psicomotora, o jogo torna-se principal fator no desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio e dos sentidos em geral; em relação à sociabilidade, o jogo é uma atividade que implica uma relação e comunicação entre os iguais. Isso, por sua vez, ajuda a criança a conhecer as pessoas que a rodeiam e a aprender normas de comportamento social; em relação à dimensão afetiva, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança expressar-se livremente. Ao sintetizar as contribuições do jogo para o desenvolvimento integral da criança, Goraigordobil (1990) assegura que este é a atividade por excelência da criança, uma atividade vital que possibilita à criança conhecer a si mesma e a formar conceitos sobre o mundo.

Assim como as atividades baseadas em jogos infantis, que são atividades lúdicas que permitem à criança expressar-se livremente, a literatura infantil é capaz de fasciná-la e torná-la mais criativa. Por exemplo, Oliveira (1996) afirma que a criança, que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela, terá uma compreensão muito maior de si e do outro; terá a oportunidade de alargar os horizontes da cultura e do conhecimento; terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e terá, ainda, uma visão melhor do mundo e da realidade que a cerca.

A partir dos estudos comentados acima, podemos perceber a forte ligação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da criatividade. Por sua vez, a capacidade criativa e de geração de invenções e de inovações são cada vez a base para o progresso tecnológico e, conseqüentemente, econômico e social de países e regiões na contemporânea sociedade do conhecimento. Especificamente, é a partir da criatividade e de novas idéias, trazidas por pessoas de diferentes formações, que as organizações (por exemplo, empresas, universidades, hospitais, institutos de pesquisa, laboratórios etc) realizam as suas inovações técnicas que se materializam na forma de novos processos, produtos e serviços para a sociedade. Isso, porém, não significa tratarmos a acumulação da capacidade inventiva de pessoas e de organizações como panacéia. Não obstante, evidências da história econômica nos mostram que países e regiões que alcançaram significativo progresso econômico, industrial e social engajaram-se deliberadamente, e de maneira competente, no aprimoramento da capacidade cognitiva e criativa de pessoas de diversas áre-

as do conhecimento, assim como do desenvolvimento e disseminação de atividades tecnologicamente inovadoras em organizações de diferentes tipos e tamanhos⁵.

De fato, o desenvolvimento da criatividade é o elemento central do processo de inovação. O exercício de brincar com possibilidades e variações é a base para a busca contínua, descobertas científicas e técnicas, serendipidade, invenções e, inclusive, inovação tecnológica. Serendipidade refere-se às descobertas aparentemente e relativamente "fortuitas". É considerada uma das várias formas de manifestação da criatividade que envolve esforço de busca, perseverança, curiosidade, exploração e senso de observação. Por isso, as descobertas (e/ou invenções) científicas e técnicas advindas da serendipidade não são exatamente feitas por acaso. Decorrem, porém, de disposição e esforços criativos prévios, como refletido na célebre frase do cientista francês Louis Pasteur: "O acaso apenas favorece as mentes preparadas".

Isso também envolve o questionamento de práticas existentes no âmbito de organizações, contexto no qual se desenvolve grande parte das inovações, em termos de novos produtos e serviços que geram benefícios diversos à sociedade (LEONARD-BARTON, 1998; FIGUEIREDO, 2003). Tais atividades criativas derivam de fontes geradoras de conhecimento à base de experimentação, tentativa-e-erro, busca, investigação sistemática (BESSANT, 1998; FIGUEIREDO, 2003). Estas, por sua vez, relacionam-se diretamente aos princípios do ato de brincar e das atividades lúdicas e podem ser sistematicamente desenvolvidas e estimuladas na criança desde as primeiras séries da educação formal infantil e do ensino fundamental.

Torna-se imprescindível, portanto, considerarmos as atividades lúdicas e o acesso à leitura de obras de literatura infantil nas escolas como uma das estratégias educativas cruciais para a formação de futuros profissionais inovadores, criativos e empreendedores. Também é importante considerarmos que o acesso às obras da literatura infantil possui a mesma propriedade em relação à formação do professor, nunca concluída e em constante processo de construção no decorrer de sua prática pedagógica.

Assim como os estudos mencionados acima, diversas outras pesquisas apontam para a relevância das atividades lúdicas e do uso da litera-

⁵ O papel da criatividade e da inovação tecnológica na aceleração do crescimento industrial e econômico de nações já havia sido explorado nos estudos de Adam Smith e Karl Marx. Porém, foi Joseph Schumpeter que, partir da década de 1930 (ver Schumpeter, 1982), explorou essas relações de maneira mais sistemática, principalmente levando-se em conta a importância do empreendedorismo para o progresso econômico.

tura infantil para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (ver, por exemplo, RIZZI; HAYDT, 1987; OLIVEIRA, 1996; WAJSKOP, 1995; SILVA, 1997; KISHIMOTO, 2000; CRAIDY, 2001)⁶. Também sugerem que a adoção das atividades lúdicas nas escolas (dos jogos às brincadeiras, histórias e contos) não requer, necessariamente, uso de material caro e sofisticado. Pode-se utilizar o próprio material existente em sala de aula ou material de sucata, que é de fácil obtenção, e contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Por meio desses, a criança terá a oportunidade de explorar, criar, construir e perceber sob um novo enfoque os objetos que fazem parte de sua vida cotidiana.

Adicionalmente, é importante que o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, seja um lugar desejável, prazeroso. Trata-se de um aspecto relevante a ser considerado a fim de que não ocorra o contato e a relação formal e mecânica do texto literário lido pelo aluno. Isso, por sua vez, poderia inibir e desencorajar todo o incentivo à leitura, à percepção da beleza e ao encantamento da obra literária. Esse tipo de deficiência parece ser constatada, de maneira comum atualmente: ou seja, um distanciamento da riqueza proporcionada pela literatura infantil, tanto nas famílias como nas escolas.

Tais argumentos alinham-se à nossa idéia de que na formação dos profissionais da educação deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a prática pedagógica de um docente é o reflexo de sua formação. Por isso, quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas na formação dos profissionais da educação (consideramos a formação como contínua e não só acadêmica), mais preparados estarão para trabalhar com as crianças, sejam elas da rede pública ou da rede privada.

Por outro lado, como Luckesi (2006) e D'Ávila (2006) advertem, a mera presença de atividades lúdicas em sala de aula não significa que se está ensinando ludicamente. Isso, por sua vez, sugere que precisamos atentar não apenas para a incidência de tais atividades nas escolas, mas, principalmente para a *maneira* como são adotadas e aplicadas, isto é, seu *funcionamento* nas escolas.

Portanto, de um lado, observamos que vários estudos, ainda que a partir de diferentes perspectivas, como os revisados acima, apontam para a importância das atividades lúdicas para o processo ensino-aprendizagem e para a formação da criança como um todo. De outro lado, porém, constatamos que, a despeito da existência de pesquisas relevantes, há a

⁶ Vale mencionar aqui o relevante e bem elaborado conjunto de estudos publicado na *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade* (vol. 15, n. 25, 2006), dedicada ao tema 'Educação, arte e ludicidade'

necessidade de aprofundarmos a investigação, com adequado grau de detalhe e de profundidade, sobre a maneira como as atividades lúdicas são desenvolvidas em nível de escolas. Isso, por sua vez, é importante para avançarmos nosso entendimento sobre as nuances dos principais fatores que contribuem para estimular e/ou inibir a adoção frutífera das atividades lúdicas na prática pedagógica das escolas.

2.2 Observações no âmbito de um projeto de extensão universitária

Nesta seção apresentamos a segunda fonte de motivação para a implementação da pesquisa subjacente a este artigo, que deriva de observações sistemáticas por parte das duas primeiras autoras deste artigo, no âmbito do projeto de extensão intitulado 'Atividades Corporais, Artísticas, Literárias e Musicais para Crianças de 5 a 10 anos', desenvolvido no âmbito do CPAN/UFMS, projeto este implementado de maneira ininterrupta, durante o período de 1995 a 2005, no município de Corumbá⁷.

Concebido e coordenado pela primeira autora deste artigo, o projeto de extensão acima mencionado funcionou de maneira contínua ao longo de seus 10 anos de existência. As suas atividades envolviam oficinas de artes plásticas, expressão musical e corporal, brinquedoteca (construção de brinquedos a partir de materiais alternativos) e literatura infantil. Durante a implementação das atividades lúdicas, as duas professoras, assistidas por alunas do Curso de Pedagogia, realizavam observações sistemáticas e tomavam notas do comportamento das crianças e de suas assistentes, assim como de suas falas e reações durante o desenvolvimento dos jogos, brincadeiras, leituras de histórias, teatros, pinturas, canções e demais atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Durante o período de 1995 a 2005, mais de 500 crianças participaram desse projeto. A maioria das crianças atendidas provinha dos bairros localizados próximos ao Campus da UFMS, como também do município vizinho de Ladário e de comunidades próximas à fronteira com a Bolívia. A grande maioria das crianças participantes era de famílias de baixa renda.

O objetivo do referido projeto de extensão era o de proporcionar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia novos insumos teóricos e práticos para a sua prática pedagógica, despertando-lhes para a importância da ludicidade, criatividade e criticidade no processo de ensino-aprendiza-

⁷ O município de Corumbá localiza-se no oeste do estado de Mato Grosso do Sul, no oeste do Brasil. O município limita-se a oeste com a Bolívia e ao sul, com o Paraguai. Fundada em 1778, Corumbá tem uma área de 64.961 Km² e uma população de aproximadamente 100.000 habitantes (2005 est.). Sua base econômica é a exploração e exportação de minérios de ferro, pecuária de gado de corte e turismo pesqueiro.

gem. Em paralelo, o Projeto visava possibilitar à comunidade infantil de Corumbá a oportunidade de aprender brincando, aprender criando.

Ademais, a implementação contínua desse projeto ao longo dos últimos dez anos permitiu às duas autoras deste realizar uma observação direta e sistemática da maneira como as atividades lúdicas são desenvolvidas com as crianças. Tais observações possibilitaram, por exemplo: (i) identificar uma variedade de técnicas que permitem o uso das atividades lúdicas com as crianças; (ii) observar como as atividades lúdicas e o uso da literatura infantil podem ser usadas para estimular a capacidade criativa das crianças; (iii) captar as diferentes reações das crianças frente a certas técnicas empregadas; e (iv) identificar nuances relativas a alguns dos fatores que podem contribuir para o melhor aproveitamento do uso das atividades lúdicas no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

As observações e apontamentos realizados ao longo do desenvolvimento deste projeto de extensão contribuíram para confirmar a idéia de que é brincando, jogando e fantasiando que a criança ordena o mundo à sua volta, assimila, elabora e discerne melhor as experiências, informações e valores. Adicionalmente, não podemos ignorar o valor formativo do jogo, das brincadeiras e, principalmente, da literatura infantil, quando desperta no leitor todo um potencial criativo e crítico.

Por exemplo, em diversas ocasiões chamava a nossa atenção o fato de que várias crianças, provenientes de diversos tipos de escola, comentavam que tais atividades lúdicas não existiam em suas escolas. Observávamos o entusiasmo e o comportamento revelador de várias crianças durante o seu envolvimento com as atividades lúdicas em nosso projeto. Ou seja, havia, portanto, uma necessidade latente. De outro lado, também nos surpreendia o fato de que algumas professoras de escolas de ensino fundamental (séries iniciais) revelavam pouco (ou nenhum) conhecimento sobre tais atividades lúdicas. Tais constatações causaram-nos uma inquietude e foram cruciais para iniciarmos este projeto de pesquisa. Mais especificamente, por meio das observações diretas realizadas, foi possível aprofundar o entendimento, pela perspectiva empírica, não apenas da adoção das práticas pedagógicas lúdicas em si, mas, notadamente, da sua importância para o desenvolvimento da criança como um todo: em termos de sua capacidade de aprendizagem, seu bem-estar mental e físico, e, principalmente, do desenvolvimento de suas habilidades sociais e de sua conscientização dos valores humanos e de cidadania.

No entanto, as conclusões obtidas dessas observações sistemáticas apontavam para certo abismo existente entre os vários estudos, como os revisados brevemente na Seção 2.1 – que atribuem aos jogos infantis valor imprescindível no desenvolvimento criativo da criança – e a realida-

de do modo adoção (e/ou simples inexistência) de tais atividades lúdicas em nível de escolas. De outro lado, também observamos que gestores de escolas e formuladores de política educacional, tanto em nível nacional como local, tendem a enxergar o uso de atividades lúdicas e de outras atividades pedagógicas como rotineiro ou automático. Foi possível observar também que muito pouca atenção era dada à maneira como essas atividades lúdicas são adotadas e implementadas no cotidiano das escolas.

Portanto, a execução e o nosso envolvimento com as atividades do projeto de extensão mencionado acima serviu como uma fonte crucial de motivação para o planejamento e execução de um projeto de investigação sobre a maneira como tais técnicas são adotadas em nível de escolas. Em outras palavras, a implementação do projeto de extensão, descrito brevemente acima, foi um importante fator motivador para a concepção e execução da pesquisa subjacente a este artigo. Por isso, essas observações sistemáticas motivaram a busca de evidências sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática pedagógica em uma pequena amostra de 20 escolas em Corumbá-MS. Consideramos que é partir desse entendimento que é possível gerar explicações novas sobre experiências bem sucedidas e limitadas, bem como gerar recomendações para aprimorar a formação e atuação do professor.

3. Elementos-chave do método da pesquisa

3.1 Elementos centrais nas questões da pesquisa

A pesquisa subjacente a este artigo foi estruturada para responder, em primeiro lugar, questões que envolveram a incidência de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil como recurso para processo ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, a pesquisa buscar examinar os principais fatores que contribuem para estimular ou inibir a implementação de tais práticas pedagógicas. Com base nas respostas a essas duas questões, elaboramos algumas recomendações no intuito de contribuirmos para o aprimoramento de tais práticas pelos professores nas escolas, de forma a valorizar e a utilizar essas atividades como instrumentos indispensáveis em suas práticas pedagógicas. Em função do limite de espaço, comentaremos brevemente neste artigo apenas alguns dos resultados relativos à primeira questão examinada nesta pesquisa, ou seja, a incidências das práticas pedagógicas lúdicas nas escolas pesquisadas.

3.2 Amostra da pesquisa e técnicas de coleta das evidências

O desenho da amostra dessa pesquisa seguiu o critério da amostragem proposital, e não probabilística – ou por sorteio. Ou seja, à luz

do princípio da amostragem proposital ou deliberada, o pesquisador seleciona os casos que oferecerem maior riqueza de evidências e que atende, de maneira mais frutífera, ao propósito da pesquisa (PATTON, 1990; YIN, 2001). Por isso, para a composição da amostra da pesquisa, realizamos inicialmente um levantamento da oferta de escolas em Corumbá-MS, baseado em trabalho de campo exploratório.

Tal trabalho exploratório resultou na identificação de 32 escolas da rede pública e da rede privada de Corumbá – MS. A partir do interesse demonstrado pelas escolas consultadas – e com base no trabalho de seleção da amostra – foi composta uma amostra de 20 escolas a serem pesquisadas: oito escolas da rede privada; oito escolas da rede municipal e quatro escolas da rede estadual. Isso representa mais de 60% do total de escolas identificadas. A nossa amostra, portanto, envolve um conjunto que representa as principais escolas da rede privada e das redes municipal e estadual de ensino em Corumbá-MS. Mais especificamente, foram examinadas, neste estudo, as séries de educação infantil (pré-escola) e as séries iniciais do ensino fundamental (1^a. a 4^a. séries).

Nesta pesquisa utilizamos múltiplas técnicas para a coleta das evidências empíricas, entre elas: (i) entrevistas semi-estruturadas com os professores; (ii) aplicação de questionários; e, principalmente (iii) observação direta das atividades nas escolas pesquisadas. É importante mencionar que o processo de coleta de dados envolveu, em grande parte, técnicas embasadas na pesquisa participante. Por isso, grande ênfase foi dada à técnica de observação direta.

4. Algumas das Evidências Derivadas da Pesquisa

Nesta seção apresentaremos alguns dos resultados relativos à incidência de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas nas escolas da amostra (Seção 4.1). Na Seção 4.2 comentaremos alguns exemplos de situações de ensino-aprendizagem por meio do uso da literatura infantil.

4.1 Evidências de incidência de atividades lúdicas e de uso da literatura infantil nas escolas da amostra

Esta seção apresenta e discute os principais resultados derivados da pesquisa, especificamente, em termos da adoção de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso de literatura infantil nas escolas examinadas. Um breve panorama de algumas das evidências preliminares encontradas nas escolas pesquisadas são apresentadas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Algumas evidências preliminares das escolas pesquisadas

Escola ^(a)	Tipo de escola	Séries nas quais as práticas baseadas em atividades lúdicas e literatura infantil eram desenvolvidas	Disponibilidade de biblioteca em sua instalação
E1	Estadual	N.E.	sim
E2	Estadual	N.E.	sim
E3	Estadual	N.E.	sim
E4	Estadual	2ª série ou 1º ciclo	sim
E5	Privada	Pré I ao Pré II/ 1ª a 4ª série	sim
E6	Privada	Pré I	sim
E7	Privada	1ª série	sim
E8	Privada	3ª série	sim
E9	Privada	1ª série	sim
F10	Privada	N.F.	sim
E11	Privada	3ª série	sim
E12	Privada	Pré III	sim
E13	Municipal	N.E.	não
E14	Municipal	Pré III	não
E15	Municipal	1ª série	não
E16	Municipal	Pré III/1ª a 2ª série	não
E17	Municipal	Pré III	não
E18	Municipal	Pré I ao Pré III/1ª a 4ª série	não
E19	Municipal	N.E.	não
E20	Municipal	N.E.	não

Nota: (a) Codificação utilizada para as escolas neste artigo. N.E. = não encontrado.

Fonte: Derivado da pesquisa de campo

4.1.1 Escolas da Rede Pública Estadual

Escolas da Rede Estadual de Ensino. Estão localizadas na zona urbana da cidade, mais precisamente em bairros habitados pela população operária e de funcionários públicos. Os alunos das escolas são provenientes das classes média e baixa. As condições físicas das escolas apresentam estado relativamente bom estado de conservação. Possuem amplas salas de aulas, pátios e quadra de esporte. Todas possuem um local (sala) fechado, reservado, que denominam de biblioteca. Nessas salas há algumas estantes de livros em que os alunos solicitam à pessoa responsável para abrir, a fim de que estes possam escolher a obra a ser pesquisada ou lida.

Primeiramente procuramos nos informar se a escola trabalhava ou não com a literatura infantil em sala de aula e se a mesma era obrigatória ou não. Em três escolas pesquisadas da Rede Estadual, não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil. O professor é livre para fazer esse trabalho ou não. Na única escola estadual que trabalha sistematicamente a literatura infantil em seu processo de ensino-aprendizagem (ou seja, apenas 25% da amostra de escolas estaduais e 5% da amostra total da pesquisa), existe uma discussão desta ser desenvolvida na hora atividade dos professores, porém, sem a obrigatoriedade do professor de realizar

este trabalho. Nesta escola, a sala de aula que realiza a atividade de literatura infantil é a da 2ª série do Ensino Fundamental ou 1º ciclo.

4.1.2 Escolas da Rede Privada

Escolas da Rede Privada de Ensino. Situam-se na parte central da cidade, em bairros de classes média e alta. A clientela dessas escolas é composta, predominantemente, por filhos de médicos, militares, professores, empresários do comércio e das indústrias e pecuaristas. As condições físicas das sete escolas observadas estão em bom estado de conservação. Porém, possuem pouco espaço nas salas de aulas e pátios. Possuem espaços pequenos que são denominados de biblioteca. Das oito escolas pesquisadas, somente uma possui uma sala dedicada à leitura e, nessa sala, desenvolve-se o estímulo à leitura e outras atividades relacionadas à literatura infantil. Somente uma escola privada possui uma ampla área física, como também uma boa biblioteca.

Das oito escolas privadas pesquisadas (40% do total da amostra da pesquisa), sete escolas (87,5% da amostra de escolas privadas) desenvolvem atividades com a literatura infantil de maneira sistemática. Isso faz parte do programa da disciplina Língua Portuguesa. Por isso, logo no início do ano letivo é entregue aos alunos a lista do material escolar, constando nessa lista, solicitação de, pelo menos, três livros de literatura infantil, que devem ser obrigatoriamente adquiridos pelos alunos.

Dessas oito escolas, duas (25% da amostra de escolas privadas) dão ênfase especial para a Literatura Infantil. Por exemplo, uma das escolas possui o projeto denominado *Leitura em minha casa*; a outra possui a *Sala de Leitura*, que é o espaço em que um professor é designado para essa função específica. Este professor recebe os alunos por série, juntamente com o professor responsável e ambos desenvolvem atividades de literatura infanto-juvenil. Nessa sala há estantes, mesas, tapetes, almofadas e os alunos têm liberdade para escolher a obra que desejarem ler nos horários específicos de leitura literária para cada série. E isso acontece tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

4.1.3 Escolas da Rede Pública Municipal

Escolas da Rede Municipal de Ensino. Estão localizadas também na zona urbana, porém, quase todas em bairros periféricos da cidade. O seu corpo discente provém, em sua grande maioria, da população de mais baixa renda da cidade. O aspecto físico dessas escolas reflete um bom estado de conservação, mas possuem poucos espaços. Aumentam-se o número de salas de aula, conforme o crescimento da demanda. As salas de aulas são pequenas, bem como o pátio e as quadras de esporte. As

escolas não possuíam espaço adequado para abrigar uma biblioteca propriamente dita. O espaço existente para a biblioteca não é adequadamente reservado. Os livros são guardados na sala da coordenação e os professores precisam levá-los aos alunos para uso e leitura em sala de aula. Os alunos interessados em consultar ou ler alguma obra literária devem ir até Biblioteca Municipal ou à Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.

Das oito escolas municipais pesquisadas, cinco escolas (62,5% a amostra de escolas municipais) têm trabalhado com a literatura infantil. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a atividade de Literatura Infantil não é obrigatória, porém, há uma peculiaridade interessante. Acontece anualmente um festival que envolve as escolas públicas municipais. Estas apresentam, a partir das obras literárias, atividades plásticas, cênicas, corporais, musicais e outras, como parte da programação. Tal evento tem feito com que os professores desenvolvam, de maneira compulsória – e com base nos recursos existentes, seus trabalhos à base de literatura infantil. Tais atividades constam de seus planejamentos como atividades também de sala de aula.

Não observamos em relação à direção das escolas qualquer objeção e/ou problema para que ocorra o desenvolvimento com atividades baseadas no uso de literatura infantil nas salas de aula. Por outro lado, identificamos evidências de resistências por parte de alguns professores para a adoção de atividades baseadas em obras literárias infantis. O trabalho de observação em sala de aula teve a duração de duas horas durante cinco dias.

4.2 Situações de ensino-aprendizagem nas salas de aulas observadas: aspectos formativos da literatura infantil

Esta seção examina algumas situações de ensino-aprendizagem nas salas de aula das escolas pesquisadas pela perspectiva dos aspectos formativos da literatura infantil. Por aspectos formativos entende-se aqui, conforme afirma Oliveira (1996), “que a literatura, enquanto produto cultural, interfere na cultura do aluno, provocando nele, de diferentes formas, novos conhecimentos e uma re-elaboração de sua visão de mundo”.

4.2.1 Escolas da Rede Pública Estadual

Dentre as escolas estaduais pesquisadas, três delas não desenvolvem atividades com literatura infantil. Isso foi justificado em função de seus professores não terem recebido em suas formações acadêmicas, cursos que os preparassem; portanto, sentiam-se impossibilitados de trabalharem com a literatura infantil. Na única escola em que essa atividade

é desenvolvida, a sala de aula é a de número 4 – conforme o critério que escolhemos para identificação – da 2ª série e /ou 1º ciclo do Ensino Fundamental. É uma sala bastante numerosa, com 50 alunos na faixa etária de oito a 11 anos. Nessa sala, a professora faz as atividades com a literatura infantil sem determinar dias para a realização da mesma. Às vezes, utiliza a literatura para apresentar um novo conteúdo de uma disciplina. No caso, quando observávamos, a disciplina era Português e o conteúdo, sinônimos e antônimos.

Durante o período das observações foi trabalhada a história *Nascer Sabendo* de Ronaldo Simões Coelho, ilustração de Edna de Castro (Editora FTD). Para iniciar o trabalho, a professora começa explicando o que é um autor, um ilustrador e uma editora. Depois conta a história e os alunos, em silêncio, e sintonizados, escutam-na com olhos de curiosidade. Riem, sentem prazer, participam. Porém, consideramos que foi muito pouco o espaço criado para a exploração do imaginário e da fantasia em relação à obra. Esta foi explorada para fins específicos de introduzir o novo conteúdo e de integrá-la à disciplina de Recreação e Jogos. Percebemos que a professora, embora tenha demonstrado esforço, ainda tem muita dificuldade de desenvolver as atividades de literatura infantil com ludicidade, de maneira satisfatória.

4.2.2 Escolas da Rede Privada

Das oito escolas observadas apenas uma escola (E10) não trabalha com a literatura infantil e, nas outras, o trabalho é muito variado. A escola E5 a única que possui a Sala de Leitura sob a responsabilidade de um professor, que a prepara sempre para receber os alunos da Educação Infantil (pré I ao pré III) e da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, obedecendo à programação geral da escola. Os alunos têm livre acesso a esta sala para lerem o que quiserem, nos horários programados, acompanhados da professora regente e da professora responsável pela Sala de Leitura. Observamos que essa escola tem uma preocupação especial em fazer o trabalho com a literatura infantil ao permitir que o aluno tenha contato, durante o tempo que este passa na escola, com obras literárias. As professoras procuram estimular a leitura livre, exploram o procedimento de contar ou ler as histórias com bastante entusiasmo, como também realizam dramatizações. Todas essas atividades, segundo elas, têm como objetivo despertar o interesse pela leitura; melhorar o vocabulário e produção de textos; aguçar o espírito de aventura e criatividade e melhorar o comportamento.

Observamos que o trabalho realizado na escola E5 tem contemplado um dos principais objetivos da relação literatura infantil e ludicidade:

a interação participativa da criança com a obra literária. A observação na escola E6 aconteceu no Pré-I da Educação Infantil. Nessa escola a literatura infantil não é matéria obrigatória, mas procuram trabalhar com as crianças de forma que dê prazer a elas. A professora da sala observada tem a preocupação de ler e contar as histórias infantis, conforme a faixa etária das crianças. Depois, procura fazer uma dramatização da história com as crianças e, em seguida, desenvolvem atividades de colagens, desenhos, pinturas. Só no final dessas atividades é que procura tirar mensagens dos valores morais que a história traz. Por ser uma escola muito pequena, não existe um espaço adequado para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As salas de aulas também são pequenas, apertadas. Além do aspecto lúdico, observamos que também dão grande ênfase ao processo de alfabetização.

Já na escola E7, observamos a 1ª série do Ensino Fundamental. Percebemos que a professora da sala observada tem dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil. Sempre procura dar ênfase à integração da história com algum conteúdo a ser desenvolvido. Alternativamente, escolhe um tema norteador para desenvolver qualquer atividade prevista em seu planejamento. Por exemplo, durante as observações foram dados às crianças vários livros com contos folclóricos (livros que não apresentam a obra literária completa; seus textos tendem a ser fragmentados e/ou alterados, comprometendo a qualidade da leitura). Depois da entrega dos livros, inicia a leitura livre (a maioria dos alunos já sabe ler e os que não sabem os colegas lêem). Após isso, começa o estudo do livro escolhido pelos alunos, configurando tal atividade como uma avaliação, distanciando, assim, a perspectiva da leitura-prazer que tem por objetivo proporcionar a exploração do processo de comunicação que a obra literária por si só já representa.

Na escola E8, observamos a 3ª série do Ensino Fundamental. Por ser uma escola de origem religiosa, trabalha-se com a literatura infantil, dando grande ênfase à literatura universal, traduzida para uma linguagem acessível às crianças e envolvendo temas religiosos. Quando possível, a professora procura também ler outras histórias mais apropriadas à faixa etária das crianças. Durante o período de nossas observações, a professora trabalhou com a obra *Bonequinha de Pano*, por Ziraldo (Editora Melhoramentos). Por ser essa obra uma peça de teatro para crianças e adolescentes, foram utilizados os seguintes procedimentos: (i) apresentação do livro: título, autor, editora; (ii) exploração da história: leitura oral – professora e três alunos contam a história lendo (por ser uma história longa, houve a necessidade de lerem durante quatro dias por duas horas, num total de 16 horas). No quinto dia, já no final de nossa observação,

foram feitas algumas explorações das experiências e pensamentos dos alunos e, em seguida, desenhos. Apoiada nos desenhos, a professora procedeu a “reescrita” coletiva da história na lousa, acompanhada da exploração da gramática e perguntas reflexivas para os alunos responderem.

A escola E9 tem dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil talvez pela metodologia adotada pela mesma. Ou seja, há uma forte rigidez ou tradicionalismo na organização do ensino. Contudo, há professores que se empenham e procuram, pelo menos, seguir as sugestões de trabalhar algumas obras indicadas na apostila que a escola adota. E a escola, por sua vez, não impede ou dificulta o trabalho do professor. Percebemos que, no momento em que as atividades literárias são desenvolvidas, os alunos se sentem mais leves, são mais risonhos e alegres. Há nitidamente uma demonstração de prazer. Foi observado um trabalho interessante (sala de 1ª série do Ensino Fundamental) com a poesia *As coisas que a gente fala*, de Ruth Rocha (Editora Salamandra). A professora recitou a poesia lendo, mas tomando o cuidado com a entonação da voz, interpretação, para que os alunos percebessem, no texto poético, a presença da musicalidade, da rima, do ritmo, da estética e da beleza. Houve também a preocupação e a sensibilidade da professora em brincar, jogar com as palavras, com os sons e com as rimas. E, para culminar e aproveitando o clima de descontração e desprendimento dos alunos, a professora foi bastante criativa e explorou algumas parlendas que, espontaneamente, os alunos iam lembrando e recitando. Parlendas talvez ensinadas por ela ou por outras pessoas. Porém, esse foi o único momento, durante o trabalho de campo para esta pesquisa, que observamos a ludicidade sendo explorada durante o tempo que passamos nesta escola.

Na escola E11 existe um projeto de leitura denominado *Leitura em minha casa*, cujo objetivo é propiciar a interação da leitura entre pais e filhos. O aluno escolhe o livro que quer ler em casa com os pais e, no dia seguinte, a professora faz um sorteio do aluno que deverá contar a história lida. O aluno sorteado conta a história, às vezes lendo, ou, quando precisa, algum colega pode auxiliá-lo, pois há sempre aquele que já conhece a história que está sendo contada. Observamos que esta atividade encerra-se aí, faltando mais dinâmicas para que houvesse maior aproveitamento da obra e daquilo que favorece a literatura. A sala em que realizamos a observação foi a 3ª série do Ensino Fundamental.

4.2.3 Escolas da Rede Pública Municipal

Das oito escolas públicas municipais, três não desenvolvem atividades com obras literárias infanto-juvenil por sentirem dificuldades em conciliar literatura, como também atividades lúdicas com os conteúdos

programados. São as escolas E13, E19, e E20. Entretanto, abriram seus espaços para observarmos o desenvolvimento de suas aulas e a direção dessas escolas nos solicitou cursos específicos em relação à Literatura Infantil e Atividades Lúdicas para melhor preparação dos seus professores.

Em relação à escola E15 (1ª série do Ensino Fundamental), a professora demonstrou dificuldades, porém, vontade e curiosidade em conhecer. Recorre à pesquisa em livros e revistas pedagógicas em busca de sugestões que a auxiliem na utilização da literatura e da ludicidade em sua prática pedagógica, tanto que a mesma se diferencia dos demais professores da escola, faz um trabalho isolado, pois suas colegas não compartilham da mesma postura. Essa professora procura usar os recursos pedagógicos (cartaz de pregas, flanelógrafo) e as dinâmicas de contar e ler histórias. Durante a nossa observação, foi contada a história A bota do bode, de Mary França e Eliardo França (Editora Ática).

Na escola E16 desenvolve-se o trabalho com literatura infantil na Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Fundamental, pois é objetivo dos professores trabalhar exclusivamente com os conteúdos das disciplinas de português, matemática, ciências, etc. As professoras que desenvolvem atividades de literatura infantil são livres para trabalharem o dia e a hora que quiserem e/ou sentirem necessidade. Observamos nessa escola a ênfase em atividades como jogos e brincadeiras, devido à existência da disciplina de Recreação e Jogos. As atividades com a literatura ficam um pouco distantes e esquecidas da realidade escolar das crianças dessa instituição. Os professores alegam uma ausência de adoção de atividades com obras literárias por não se sentirem seguros e, portanto, possuem muitas dificuldades.

Já a escola E18 usa sistematicamente a Literatura Infantil, trazendo-a sempre para dentro das salas de aula. O trabalho é feito com a coordenação da escola junto com os professores, ocorrendo na Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. O trabalho é desenvolvido em todas as salas. O desafio para os professores dessa escola é realizar a interação participativa da criança com literatura infantil de maneira constante, despertando o prazer de ler e, conseqüentemente, o leitor infantil.

As escolas E19 e E20 não trabalham a Literatura Infantil e nenhuma atividade lúdica. Tivemos a oportunidade de observar várias salas de aula (as que nos foram permitidas nas escolas que concordaram participar da pesquisa) e constatamos que alguns professores têm desenvolvido alguma forma de trabalho com a literatura infantil e atividades lúdicas. Porém, isso é feito com dificuldades, limitações, pois os professores ainda carecem de embasamento teórico e prático. Não obstante, existe, pelo menos, a tentativa e a predisposição. Os professores manifestam a falta

de uma preparação específica e uma ansiedade em saber como poderiam desenvolver este trabalho em suas práticas pedagógicas.

5. Síntese e Discussão dos Principais Resultados

A Tabela 2 a seguir sintetiza um dos principais resultados desta pesquisa, mais precisamente, a distribuição da incidência da adoção de atividades lúdicas nas escolas pesquisadas. Em termos gerais, as evidências na Tabela 2 indicam uma incidência **variada** da adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil, tanto em nível das três categorias de escolas (estadual, municipal e privada), como em nível da amostra total da pesquisa. Em relação à incidência dentro de cada categoria, as escolas da rede estadual apresentam uma incidência de apenas 25%, contra 87,5% e 62,5% das escolas das redes privada e municipal, respectivamente. Em relação à incidência na amostra como um todo, as escolas da rede estadual representam apenas 5% da amostra total, ao passo que nas escolas das redes particular e municipal há uma incidência de 35% e 25%, respectivamente.

Tabela 2. Distribuição da incidência da adoção de atividades lúdicas nas escolas pesquisadas

Categorias de escolas	Incidência em relação à amostra da categoria de escolas (estadual, particular e municipal)	Incidência em relação à amostra total da pesquisa (20 escolas)	Natureza da adoção de práticas pedagógicas lúdicas/literatura infantil
Escolas da Rede Estadual de Ensino	25% (Uma escola de um total de quatro)	5% (Uma escola de um total de 20)	Em geral, não obrigatória
Escolas da Rede Particular de Ensino	87,5% (Sete escolas de um total de oito)	35% (Sete escolas de um total de 20)	Em geral, obrigatória
Escolas da Rede Municipal de Ensino	62,5% (cinco escolas de um total de oito)	25% (Cinco escolas de um total de 20)	Em geral, não obrigatória

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

É importante comentarmos, no entanto, a diferença entre as escolas privadas e municipais com relação a esse ponto. A incidência de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e uso de literatura infantil nas escolas municipais tanto em relação à amostra da categoria (62,5%) como em relação à amostra total da pesquisa (25%) é menor do que aquela encontrada nas escolas privadas (87,5% e 35% em relação à amostra da categoria e à amostra total da pesquisa, respectivamente).

No entanto, nas escolas municipais o uso de tais práticas pedagógicas não é obrigatório, enquanto que nas escolas privadas o uso é geralmente compulsório. Portanto, levando-se em conta as limitações de recursos, típicas das escolas municipais, poderíamos afirmar que estas apresentam um desempenho relativamente igual e/ou superior às escolas particulares. Esse resultado corrobora estudos que argumentam que a adoção de atividades lúdicas em escolas não depende somente de recursos físicos e materiais sofisticados (ver, por exemplo, RIZZI; HAYDT, 1987; OLIVEIRA, 1996; WAJSKOP, 1995; SILVA, 1997; KISHIMOTO, 2000; CRAIDY, 2001), como mencionamos na Seção 2.1.

Em termos específicos, dentre as quatro escolas da rede estadual pesquisadas não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil. Em uma das escolas, essa atividade é desenvolvida somente por uma professora da 2ª série do Ensino Fundamental. E esta trabalha com a literatura para apresentação de conteúdos novos ou integrando-a à disciplina Recreação e Jogos. Identificamos que nas escolas da rede estadual um dos principais problemas que mais impossibilitam e/ou dificultam a adoção pelos seus professores das práticas pedagógicas baseadas na literatura infantil e atividades lúdicas é justamente a ausência de uma formação acadêmica e suporte teórico que os preparassem para esse trabalho. Esses mesmos professores reconhecem essa carência em sua formação específica e sentem a falta de uma formação continuada que os auxilie no papel de educadores.

Em relação às oito escolas da rede privada, em sete delas o uso de atividade baseadas em literatura infantil é bastante **heterogêneo**: na maioria das escolas é obrigatório; em outras, existe o trabalho isolado de um ou alguns professores. Algumas professoras (número muito pequeno) conseguem tornar o trabalho literário participativo e prazeroso, quando utilizam procedimentos apropriados às atividades e com aspectos formativos; e, em outras escolas, ainda, utilizam a literatura para dar ênfase ao ensino. Isso, por sua vez, alinha-se ao argumento de Oliveira (1996) sobre a importância da literatura infantil na formação da criança que se dá principalmente pela forma como a realidade é colocada ao alcance da compreensão infantil, por meio do recurso da fantasia e do lúdico.

As evidências de nosso estudo indicam que nas escolas da rede privada existe uma maior incidência de uso da literatura e do lúdico nas atividades de sala de aula, porém, variando muito os procedimentos dos professores, conforme o próprio contexto escolar em que atuam: ora uma escola muito rígida e tradicional em sua metodologia que, embora não impeça que o professor realize essas atividades, impõe certas condições e procedimentos; ora outra escola em que a questão religiosa influencia os temas das obras literárias e a ação do professor em sala de aula.

Identificamos ainda, que a formação acadêmica limitada do corpo docente associada a uma ausência de formação continuada que aprimore o conhecimento, a preparação, a valorização e a presença da literatura infantil e atividades lúdicas determina a adoção de práticas pedagógicas voltadas somente para o ensino passivo e repetitivo, em detrimento das práticas voltadas para o aspecto formativo da criança.

Em relação às escolas da rede municipal, pudemos diagnosticar em algumas escolas tentativas muito interessantes e criativas e, em outras, além das tentativas, há a curiosidade e a procura por informações. Em algumas escolas foi encontrada certa resistência por parte dos professores. Em uma escola municipal, o trabalho com a literatura infantil e atividades lúdicas envolve a participação dos professores da Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Fundamental e, mesmo assim, sempre direcionando aos conteúdos de determinadas disciplinas.

Chama a atenção, no entanto, a experiência de uma escola municipal que tem a preocupação de desenvolver a literatura infantil e atividades lúdicas com a participação da coordenação e de todo o corpo docente da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental, com a finalidade da interação participativa e prazerosa, suscitando a mensagem de arte, beleza e emoção. Porém, percebemos também que, na rede municipal, as resistências, os limites, as dificuldades (1% das escolas) estão normalmente associados à carência de embasamento teórico na formação da maior parte dos professores, bem como uma ausência de programas continuados de formação específica.

6. Conclusões e Recomendações

Nesta seção discutimos brevemente as conclusões da pesquisa, assim como elaboramos algumas recomendações relativas às práticas pedagógicas baseadas no uso de atividades lúdicas e literatura infantil.

Como mencionamos na Seção 2, a motivação para realizarmos esta pesquisa vincula-se a duas fontes. A primeira refere-se a certas lacunas constatadas em estudos existentes relativos às atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica. A segunda derivou de observações no âmbito de um projeto de extensão universitária, projeto este concebido e coordenado pela primeira autora deste artigo, intitulado "Atividades Corporais, Artísticas, Literárias e Musicais para Crianças de 5 a 10 anos", cujas atividades aguçaram uma inquietação para a realização da pesquisa subjacente a este artigo.

Conforme mostramos na Seção 4, as evidências da pesquisa indicam que a adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil é variada tanto em termos de sua incidência

como em termos da maneira como são implementadas. Essa variação ou heterogeneidade foi encontrada tanto dentro de cada categoria de escola (estadual, privada e municipal), como entre as categorias. Portanto, embora diversos autores argumentem sobre a importância dessas práticas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem e embora a adoção dessas técnicas tenda a ser vista como atividade rotineira nas práticas pedagógicas das escolas, nossa pesquisa revela uma **realidade diferente**.

Identificamos uma similaridade entre as escolas em relação aos obstáculos à adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura. Tanto nas escolas da rede privada como nas escolas da rede pública (estaduais e municipais) o problema recorrente é a carência de um embasamento teórico apropriado e uma formação específica nessa área. Encontramos que, na maioria dos casos, algumas professoras ainda sentem-se inseguras para adotar a prática pedagógica baseada em atividades lúdicas e no uso de literatura infantil. Elas não sabem como fazê-lo adequadamente, por isso, não adotam tais práticas. Em outros casos, adotam tais práticas, porém, de maneira equivocada e/ou confusa. As nossas evidências, baseadas nas observações sistemáticas e entrevistas, sugerem que tal descompasso entre o discurso e a prática pedagógica, bem como a adoção limitada ou mesmo equivocada das atividades lúdicas reflete uma carência de um embasamento teórico apropriado e uma formação específica nessa área.

Por outro lado, o que diferencia as escolas da rede privada daquelas da rede pública são os recursos que as primeiras propiciam aos professores. Porém, as evidências sugerem que isso não significa um fator determinante para a baixa incidência ou adoção inadequada das práticas pedagógicas lúdicas. O diagnóstico das experiências das escolas municipais, como descrito na Seção 4, contribui para apoiar esse nosso argumento.

Recomendamos, portanto, que sejam implementadas na estrutura curricular do curso de Pedagogia mais disciplinas e práticas pedagógicas que trabalhem o aspecto lúdico – desde a arte até jogos e brincadeiras. Tal ensinamento torna-se necessário e imprescindível ao trabalho dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Séries Iniciais em sala de aula. Isso também pode ser complementado por meio da oferta de programas e cursos, de média e curta duração, que ofereçam aos professores uma visão clara e desmistificada da verdadeira função da literatura infantil e atividades lúdicas na educação e/ou na construção do conhecimento criativo.

Pode-se também contribuir, de forma mais dinâmica e prática, para uma formação continuada dos profissionais nas áreas de educação

infantil e ensino fundamental – séries iniciais, oferecendo projetos, cursos, oficinas, programas que possam ajudá-los e orientá-los a desenvolver em suas aulas a ludicidade com as crianças. Isso contribuiria para tornar o professor um facilitador da aprendizagem interativa e participativa. Também contribuiria para valorizar e utilizar o trabalho da literatura e atividades lúdicas nas suas práticas pedagógicas. Além disso, a experiência das escolas municipais sugere que a realização de “eventos”, como aquele do festival anual, poderia contribuir para disseminar e popularizar mais intensamente o uso de práticas pedagógicas lúdicas nas escolas.

Recomendamos, portanto, uma substancial melhoria da formação dos professores no sentido de proporcionar-lhes uma formação mais compreensiva, a fim de ampliar e aprimorar o seu entendimento sobre a real importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem interativa e criativa. Isso, por sua vez, implicaria uma convergência de esforços por parte não apenas da gestão das escolas, mas também das universidades que formam os professores e dos formuladores de política pública, local e nacional, que podem influenciar na provisão de recursos físicos, financeiros e humanos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- _____. *Educação lúdica: prazer de estudar – técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola 1998.
- BESSANT, John. Developing continuous improvement capability. *International Journal of Innovation Management*, Vol. 2, No. 4, pp. 409-29, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Vol. 15, No. 25, p. 15-25, jan/jun, 2006
- FIGUEIREDO-NERY, M. A. N. de. *O trabalho da literatura e atividades lúdicas na prática da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em escolas das redes pública e privada em Corumbá-MS*. Relatório Final de Pesquisa, UFMS/DED/CPAN [versão revisada e ampliada], Junho 2007.
- FIGUEIREDO, Paulo N. *Aprendizagem tecnológica e performance competitiva*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2003
- GORAIGORDOBIL, M. *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Ed. Seco Olea, 1990.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEONARD-BARTON, Dorothy. *Nascentes do saber: criando e sustentando as fontes de inovação*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1998.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02*, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pp. 22-60. Educação e Ludicidade Ensaios 02, Salvador, Bahia, no. 2, pp. 22-60, 2002a
- _____. *Brincar: o que é brincar?* www.faced.ufba.br / RD Disciplinas / Gepel – Educação e Ludicidade, 2002b
- _____. *Brincar II: brincar e seriedade* www.faced.ufba.br / RD Disciplinas / Gepel – Educação e Ludicidade, 2006 – acesso em junho 2006
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola*. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.
- PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park. California: Sage, 1990
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação infantil*. São Paulo: Ática, 1987.
- SANTOS, Santa M. Pires (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Maria J. Etelvina. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. vol. 15, no. 25, p. 27-41, jan/jun, 2006.
- SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- SOARES, Ilma M. F.; PORTO, Bernadete de S. *Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. vol. 15, no. 25, p. 55-77, jan/jun, 2006.
- SCHUMPETER, Joseph A. *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção “Os Economistas”), 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA POSSIBILIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA¹

Sonia Cristina de Oliveira²

Cleomar Ferreira Gomes³

RESUMO: Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a ludicidade de adolescentes infratores. Sendo um dos objetivos identificar os jogos e as brincadeiras dos adolescentes presentes na vida em clausura. Participaram da pesquisa catorze adolescentes do sexo masculino com idade de quinze a dezoito anos que cumpriam medida socioeducativa de internação. Discorremos algumas considerações acerca do tema, caminhando na trilha de autores de matriz sociocultural, para daí podermos seguir no entedimento do brincar dotado de significações. Consta deste artigo parte dos resultados colhidos a partir de heurísticas atinentes a ludicidade dos sujeitos e aponta algumas reflexões e desafios no processo educativo do adolescente infrator.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência, Violência, Ludicidade. Jogos, Brincadeiras

ABSTRACT: This study it presents resulted of a research on the play of adolescent infractors. Being one of the objectives to identify to the games and tricks of the adolescents gifts in the life of confinement. Had participated of the research fourteen adolescent of the masculine sex with age of fifteen that the eighteen years fulfilled measured social educative of internment. We discourse some considerations concerning the subject walking in the track of authors of the social and cultural perspective from there to be able to follow in the understanding of playing endowed with signification. It approaches this article it has broken of the results of the heuristical atinentes of the play of the citizens and points some reflections and challenges in the educative process of the adolescent infractor.

KEYWORDS: Adolescence. Violence. The Play. Games and Tricks

Introdução

A atividade lúdica proporciona um encantamento em crianças, em adolescentes e em adultos. Segundo Château (1987), faz parte da na-

¹ Este estudo é parte de nossa dissertação intitulada - Entre idas e vindas: estudo da ludicidade de um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, defendida na UFMT/MT, orientada pelo professor doutor Cleomar Ferreira Gomes, em novembro de 2006.

² Mestre em Educação pela UFMT. E-mail: oliveira.sonia@terra.com.br

³ Doutor em Educação pela USP. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

tureza humana o ato de brincar, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. Estes se realizam plenamente, entregando-se por inteiro ao jogo. Portanto, o brincar é uma atividade inerente ao ser humano.

Com respeito à pesquisa feita neste estudo, constatamos nas leituras e pesquisas realizadas que o significado dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, bem assim sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, há muito tempo vêm sendo investigados por pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o que resultou em diferentes contribuições por intermédio de concepções de ordem psicológica, biológica, antropológica, sociológica e lingüística.

Historicamente, por exemplo, a abordagem da Antropologia franqueia contribuições significativas nessa área, como demonstram os trabalhos de alguns estudiosos como (BROUGÈRE, 2004; GEERTZ, 1989). O jogo é encontrado em todas as atividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural, estando inserido nos costumes dos diferentes povos do planeta. Conforme as variadas manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias.

De acordo com Huizinga (1996), a civilização surge e se desenvolve no jogo e pelo jogo. O jogo é anterior à própria cultura, aos fenômenos culturais, a toda e qualquer atividade humana compreendida numa perspectiva histórica. Para este autor, nas raízes do ser humano está o gosto de se relacionar com o imprevisto. Por isso motivo, o homem é dado a brincar. Os jogos, então, seriam mais antigos que a própria cultura e esta viria depois, determinando a formação das sociedades humanas. A formação cultural tem um caráter lúdico e o conceito de jogo deve estar integrado ao conceito de cultura.

O encerrar o jogo conduz a um sentido que implica na presença de um elemento não material em sua própria essência. Esse fato demonstra a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação, que não podem ser explicados por análises puramente biológicas, pois é na intensidade, na fascinação e nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo: tensão, alegria e divertimento. Este último, é além da matéria que foge a qualquer análise e interpretação lógica, conforme Huizinga (apud GOMES, 2001), quando podemos perceber que as análises biológicas não conseguem explicar a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação e absorção. Observamos que as atividades naturais humanas são produzidas pelo inconsciente e por instintos, enquanto as atividades culturais se realizam por códigos, normas e convenções presentes na cultura.

Se seguirmos também a trilha de Benjamim (1984), o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, sobretudo, pela técnica das co-

letividades, e a brincadeira determina o conteúdo imaginário. O brincar traz imaginação, libertação e transforma os objetos em brinquedos. Estes possuem um diálogo simbólico e uma íntima relação com o povo. É nas brincadeiras que os hábitos são internalizados, uma vez que a criança adora repetir, possui fascínio em querer sempre saborear de novo, a vitória de um saber fazer. O interessante do brincar é não fazer como se fosse, e sim o fato de fazer novamente, passar da experiência para o hábito.

O jogo possibilita a percepção total da criança. É uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias infantis e o arrebatamento têm importância fundamental. Para a criança, quase toda a atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. Deixando claro que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, Château (1987, p. 14) arremata dizendo que “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência”. Conforme esse autor, de maneira mais contundente “uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar” (p. 14).

À luz desse autor é necessário, ao estudar a infância, considerar o brinquedo, pois a criança, pelo jogo, desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular. A criança tenta se realizar em seu mundo lúdico, dado que o jogo proporciona a fuga do real, é uma evasão. Por outro lado, o adulto, às vezes, procura no jogo o esquecimento de seus problemas e, da mesma forma, o jogo pode ser instrumento de transmutação da realidade, algo que a transpõe a um mundo particular, dominado pela grandeza ilusória para a vida infantil e dos adultos.

Podemos ainda assinalar que o brinquedo é produto da cultura, possui dimensão e função social, inserido em um sistema que lhe confere razão de ser. Transmite um sistema de significados, que permite compreender determinada sociedade e cultura. No brinquedo, o valor simbólico se torna preponderante à função; a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza, sendo a função do brinquedo a brincadeira (BROUGÈRE, 2004).

A brincadeira, segundo esse autor, escapa a qualquer função precisa e é esse fato que a define em torno das idéias de gratuidade e de futilidade. Mas o que caracteriza mesmo a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, desviando-os de seu uso normal de objetos que cercam a criança. A brincadeira é livre e não delimitada, é desencadeada pelo brinquedo. Este possui funções sociais, podendo ser suporte de relações afetivas, de brincadeiras e de aprendizagem. É, também, fonte de apropriação de imagens e de representação.

Na brincadeira, a criança se relaciona com os conteúdos culturais que reproduz e transmite, dos quais se apropria e aos quais dá uma signi-

ficação: é a entrada na cultura, tal como ela existe em dado momento, mas com todo seu peso histórico.

O ato de brincar é um tema antigo, discutido em várias áreas, mas, quanto à adolescência, poucos estudos enfocam a relação entre este período de desenvolvimento e a ludicidade envolvida. Especificamente, entre adolescentes privados de liberdade.

Pelo que se conhece a respeito, existem poucas pesquisas voltadas a sujeitos em particular; os que cumprem medida socioeducativa de internação, donde se infere haver poucas contribuições acerca da ludicidade manifesta por eles.

Isso nos levou a perceber que uma investigação seria significativa à reformulação de propostas com base em ações diferenciadas, voltadas para a importância da ludicidade no processo educacional.

Com base nessas premissas, este trabalho investigou a ludicidade de adolesecntes internos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pesquisa

Participaram da amostra catorze adolescentes do sexo masculino com idade entre quinze e dezoito anos que cometeram infrações e cumprem medida socioeducativa de internação. Além deles, quatro professores de Educação Física.

O local de coleta dos dados empíricos, no período compreendido entre janeiro e maio de 2006, foi o Centro Socioeducativo Complexo Pomeri em Cuiabá/MT, antiga Fazendinha.

Para a escolha dos métodos de coleta de dados e análise, a referência foi Ludke, (1986). Utilizamos observações, entrevistas, leitura de documentos oficiais da proposta de atendimento para os adolescentes.

Conhecemos, no início da observação, a rotina da instituição e constatamos que havia dois tipos de público: um composto pelos adolescentes de cumprimento de medida de internação, outro pelos que ficam presos, aguardando a sentença do juizado. A pesquisa contou apenas com os adolescentes de internação.

Para proceder à tarefa de análise dos dados, no primeiro momento, foi realizada uma organização prévia de todo o material, incluindo as observações, a transcrição, na íntegra, das entrevistas gravadas, as anotações feitas num diário pessoal de campo em situações de recreações, nas aulas de educação física e, alguns momentos, nas atividades de sala.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas fazendo uma assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos, nem dos sentidos dados pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimentos, que passaram a ser o principal conteúdo da análise. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma interpretação do conteúdo agrupado em temas e tendências.

Na análise, procuramos levar em conta todos os relatos dos sujeitos, dando atenção especial àqueles temas que foram sendo repetidos em outras entrevistas e comprovados com observações. Fizemos uso, também, de descrição, intuição, inferências e compreensão da presença do fenômeno na vida e no cotidiano dos sujeitos. Nesse processo, os conteúdos das entrevistas foram delineados e os temas foram emersos e organizados em depoimentos.

Resultados

Os temas que representam o conjunto de resultados obtidos no estudo são: jogos e brincadeiras prediletas/atrativas na rua, na infância e na cela/instituição; espaços divertidos, brincadeiras de sala de aula; materiais usados pelo professor de educação física e sala de aula; atividades de recreação, papel do professor de educação física na recreação; atividades prediletas na aula de educação física; conceito de brincar na visão dos professores de educação física; importância das atividades lúdicas; brincadeiras observadas pelos professores; percepção de como os adolescentes brincam em momentos em que são permitidas as brincadeiras e em que não o são.

Faremos menção neste artigo apenas dos jogos e brincadeiras prediletas/atrativas na rua, na infância e na cela/instituição; espaços divertidos e brincadeiras de sala de aula, sendo os demais objeto de outras produções.

Os resultados apontaram que os jogos e brincadeiras aparecem presentes na vida dos sujeitos relacionados com aqueles vividos na infância, na rua e na instituição, mais precisamente, na cela/quarto, local em que eles jogam e inventam jogos para passar o tempo. Nas entrevistas, foi possível delinear os jogos de infância, os divertimentos na rua, quando estão soltos, e os divertimentos na cela/quarto e na instituição de modo geral.

A amostra revelou que as brincadeiras de infância estão presentes em sua experiência lúdica, porém, com certo predomínio de sentimento de perda, dessa fase que foi interrompida com a convivência com as drogas, com o crime e, em alguns casos, com o início precoce na participação em festas de adultos, fazendo uso de álcool, ainda muito criança. Para Neil Postman (2002), esses adolescentes, quando não têm um deus a quem servir, acabam entrando numa rota de fuga – eles se suicidam. A entrega à droga, ao álcool e à violência gratuita são atividades que preen-

chem esse espaço. Para Postaman (2002), a falta de uma voz clara de autoridade, de um princípio organizador acaba pondo as pessoas, sobretudo, o jovem, numa “cultura estéril”, numa vida que não oferece nenhuma visão de passado ou de futuro.

Os depoimentos que foram analisados mostram como a ludicidade vai sendo esquecida na experiência dos sujeitos, conforme vão entrando no mundo do cometimento de atos infracionais, qualquer que seja a natureza.

Os jogos que sobressaíram para a amostra em sua infância foram brincadeiras de carrinho, jogar bolita, soltar pipa, jogar bola, brincar de esconde-esconde, de casinha, além de outros que surgiram com menos frequência, tais como rouba-bandeira, caiu-no-poço e outros.

Em relação ao divertimento na rua, isto é, quando não estão presos, os prediletos são: ir a festas, jogar futebol, jogar sinuca e fliperama. Isso revela certa tendência a gostarem das mesmas coisas que todos os sujeitos dessa idade.

Muito interessante notar que algumas das brincadeiras que os sujeitos fazem na cela/quarto são similares às de sua infância, melhor, são as mesmas, feitas algumas adaptações. Lembrando Benjamin (1984), essa característica do jogo/brincadeira constitui naquilo que ele chama de “motor”, o motivo pelo qual se volta a repetir o gesto lúdico dessa ou daquela atividade. Constatamos que, nesta etapa da vida, quando soltos, eles não brincam as ditas brincadeiras de infância, no entanto, quando presos, não deixam de recorrer a elas.

Vimos que as brincadeiras de infância, tais como cabra-cega, esconde-esconde, brincadeiras de faz-de-conta (fingir) e escorregar no chão molhado estão presentes no interior da cela/quarto dos sujeitos, integrando o divertimento em seu cotidiano.

Os jogos descortinados na pesquisa remetem muito à cultura⁴ dos sujeitos. Algumas de suas brincadeiras vêm indicar que a ludicidade presente no cotidiano da cela/quarto faz parte de certas brincadeiras da infância. Outras, por sua vez, são organizadas em função do momento e do contexto.

Para a amostra, os espaços mais ocupados na instituição são a quadra de esporte e a sala de aula. Embora os sujeitos sejam unânimes ao dizer que o espaço físico em que mais se divertem e fazem jogos é dentro da cela/quarto, ao serem questionados a respeito dos espaços físicos di-

⁴ Conforme Geertz (1989, p. 26-28), cultura é um contexto no qual os acontecimentos sociais e os comportamentos podem ser descritos em suas amplas possibilidades interpretativas.

vertidos, a cela/quarto é esquecida. Apenas um relato nomeia como lugar prazeroso, onde parece que o jogo funciona mais como um elemento para passar o tempo.

Na análise dos depoimentos, ficou evidente que os sujeitos revelam que brincam todo o tempo na instituição, com predomínio de bagunça; na voz dos sujeitos, alguns traduzem como jogar papel nos outros, "tacar" giz e brincar de fato. A bagunça é uma forma prazerosa de os adolescentes vivenciarem a ludicidade.

Na escola, espaço em que, além dos professores, registra a figura dos orientadores nos corredores para impedir a bagunça, aparentemente não é possível brincar, isto é, divertir-se; entretanto, os dados revelam que os sujeitos brincam e fazem brincadeiras escondida o tempo todo.

Enfim, na instituição, contemplando tanto a quadra como a cela, os divertimentos mais citados são: zoar dos colegas, fazer bagunça/barulho, luta de boxe, jogar baralho, zoar com os orientadores, brincar de damas, cabra-cega, tacar fogo em colchões, jogar bola, brincadeiras de faz-de-conta (fingir), dominó, pega-pega, esconde-esconde, natação, xadrez, bozó, vôlei, jogo de palito e dança.

Reflexões

Os resultados deste estudo nos remete a muitas indagações de ordem prática para a construção de projetos educativos diferenciados para esse público. Primeiro, por que possibilita investir mais na educação do que na punição. Segundo, por que muito pouco tem se produzido nessa área. Uma sociedade fincada numa ética de produção, tendo como narrativa (para ficar próximo de um termo de Postman) o trabalho árduo, como a nossa, pouco fará por esses sujeitos. Esses meninos trancafiados nesses espaços serão compreendidos como pessoas à margem da "cadeia de produção", para lembrar um termo caro às ciências econômicas. Talvez esteja nesse sentido a carência de pesquisas que privilegiem a vida desses adolescentes. Visto pelo senso comum, em detrimento da falta de investigações, esses sujeitos não costumam freqüentar os dados dos censos sociais.

No entanto, ficou claro que os adolescentes infratores que ficam numa ciranda de ir-e-vir para a prisão brincam muito na instituição, ou seja, brincam muito mais quando presos do que soltos.

Em relação aos jogos manifestados, os vivenciados na rua, cuja predominância são festas, fliperamas, futebol e sinuca, são representações do mundo adulto e próprios da idade da amostra. No entanto, os vivenciados principalmente na cela/quarto demonstram um lado infantil, representado por brincadeiras ligadas à infância e citadas por eles como parte de seus divertimentos quando crianças.

Ainda no que tange aos jogos e brincadeiras prediletas, um aspecto digno de menção na amostra se refere ao divertimento preferido dos sujeitos: desencadear rebelião na unidade, o que vai constituir evento de extremo prazer.

Mas, segundo Caillois (1990), o jogo é uma atividade que combina em si as idéias de limite, liberdade e invenção; todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo. Essa idéia confirma o pensamento de Huizinga (1996) acerca das regras.

De acordo com o relato dos sujeitos, a rebelião é um momento divertido. Mas podemos constatar que é uma brincadeira que não possui limites e constitui um momento de violência na instituição, pois, conforme fala dos sujeitos, saem quebrando tudo, e isso significa também violência contra quem quiser detê-los.

Com base nos estudos de autores como Caillois, Huizinga, Brougère e Château, podemos inferir que a rebelião não é um divertimento, pois se distancia das qualidades do jogo, tendente a ser uma atividade delimitada, regulamentada e fictícia, conforme ressalta Caillois. Igualmente não se afina com o do pensamento de Huizinga, para quem o jogo ocorre dentro de limites de tempo e de espaço.

O trabalho de Brougère (1995) aponta que a brincadeira é uma confrontação com a cultura e discute a brincadeira de guerra utilizada pelas crianças, sinalizando que não existe nada de errado na brincadeira de faz-de-conta com conteúdos, que são parte de sua história, até mesmo a guerra, mas a passagem do mundo de faz-de-conta para a ação é o fim da brincadeira, pois a brincadeira deve ser uma experiência com riscos controlados e limitados, além do fato de poder passar pela experiência da violência sem sofrer suas consequências, pois, no entender do autor (1995, p.80), onde há violência real não existe mais brincadeira.

Retomando Caillois (1990), o jogo somente pode satisfazer-se de uma forma positiva e criadora em condições delimitadas e ideais, exatamente as que as regras do jogo propõem para cada caso. Em outras palavras, entregues a si mesmas, de forma frenética e ruínosa com todos os instintos, essas pulsões elementares teriam de conduzir a consequências que ferem mortalmente. Para o autor, o jogo, contaminado com a vida, pode corromper e arruinar sua natureza própria.

No caso dos sujeitos, seus depoimentos a respeito da rebelião estão contaminados com o desejo de diversão, de fuga e, parece, de afirmação na instituição. São momentos em que ocorrem desde a agressão corporal até a morte de fato.

Constatamos que os sujeitos conseguem passar de um nível de violência, como é o caso de rebeliões, para um nível primário, infantil,

como brincar de jogos infantis, conforme se vê no esconde-esconde, pega-pega e outros, dentro da cela/quarto.

Outro aspecto percebido nos depoimentos sobre rebelião, diferente do que se pensa no senso comum, é que as rebeliões são desencadeadas para fugas. Contudo, os dados revelam que nem sempre possuem motivação para fugas em suas rebeliões, pois o desejo de encenar personagens, de desestabilizar o ambiente e sair da ociosidade da cela é muito importante.

Conforme emanado nos dados, os sujeitos têm grande interesse em jogos de destruição e de arrebatamento.

No início desta investigação, perguntamo-nos como a ludicidade se apresenta na vida dos adolescentes presos. Constatamos que esse fenômeno da ludicidade está presente em todos os espaços da instituição, sendo permitido ou não. Eles brincam independentemente do local e do horário.

Indagamos, também, se a instituição é um lugar propício à vivência da ludicidade dos adolescentes. Pudemos observar que eles brincam o tempo todo na cela, mas não documentam que seja isso algo prazeroso. Talvez se deva à questão de brincar vigiado, pois a ludicidade envolve, além do prazer, experiência e liberdade.

Ficou muito implícito, para esta amostra, que o jogo se revela algo essencial, parte integrante de sua clausura, às vezes algo para passar o tempo. Não raro, eles brincam de fato, embora nem sempre se dêem conta do envolvimento na brincadeira.

Foi possível perceber que os adolescentes brincam muito na instituição. Quando estão na cela, inventam, criam e pensam brincadeiras para passar o tempo, brincam na escuridão da noite, e, mesmo nesses momentos, eles misturam brincadeiras para sair da rotina, como é o caso da brincadeira de esconde-esconde no interior da cela, que, no escuro, quem esbarra no outro primeiro, de olho fechado e vendado, é quem ganhou. Uma mistura de esconde-esconde, pega-pega e cabra-cega. Brincam no pátio, fazem corridas, piruetas no ar, pirâmide na piscina, enfim, não ficam parados, e na sala de aula se divertem, mesmo que seja de jogar papel um no outro.

Um achado que nos fez repensar muito o atendimento desses sujeitos é o fato de considerarem a rebelião um momento de prazer e divertimento.

Todos os teóricos analisados vão dizer que, ao invés de divertimento, é um evento de violência, e não lúdico, conforme testificam os sujeitos. Tais depoimentos contrariam qualquer explicação teórica, independentemente da concepção de que elas partem, ou seja, se a violência

é parte constituinte dos sujeitos ou construída nas relações sociais e culturais.

Embora não possa desprezar que, em bem da verdade, na experiência e sentimento dos sujeitos, trata-se de brincadeira. Isso pressupõe que precisa ser visto esse momento tanto na perspectiva emocional dos sujeitos como na visão teórica.

As rebeliões afloram na fala dos sujeitos como forma de chamar atenção, sair da cela e fazer bagunça e, em último caso, para fugir da cadeia. Isso significa que precisa haver atividades de ocupação de fato para esses adolescentes. Pressupõe, igualmente, que a ociosidade estimula atividades de violência como forma de pedir atenção e ocupação.

As rebeliões, que são manifestações coletivas de violência e representação de poder, resultam de uma grande frieza ou são produto de tédio, característico de adolescente desocupado e ocioso? A essa inquietação não foi possível responder com essa pesquisa, uma vez que não nos ocupamos da investigação das características de personalidade dos sujeitos. De qualquer modo, é a violência apresentada como forma de resolver conflitos.

Outro aspecto percebido é que a ludicidade é apresentada pelos sujeitos em sua maior parte com violência que envolve o uso do corpo.

Mas uma coisa é certa. É preciso que as instituições invistam, de fato, em atendimento que seja adequado, desde o espaço físico, ausência de ociosidade, educação diferenciada e jogos livres e pedagógicos. Assim, talvez fosse uma forma valiosa e condizente com os anseios desses sujeitos, pois eles brincam todo tempo e gostam de fazê-lo. Isso nos faz pensar que é possível investir mais na educação do que na punição na instituição. Se eles são capazes de brincar, simbolizar, fazer-de-conta e fingir, quantas habilidades não se têm para investir na formação e em atividades ocupacionais que eles pensem e façam coisas?

Se o jogo e as brincadeiras podem promover desenvolvimento, libertação dos horrores, por que não seriam importantes na vida enclausurada? É preciso construir propostas com pressupostos e entendimento do fundamento da ludicidade.

Esses sujeitos deixaram de brincar muito cedo. Na rua, precisam se mostrar fortes e agir com violência para roubar. Às vezes, até matar.

Além disso, muito cedo mantêm contato com as drogas e perdem a beleza da infância e, também, afastam-se da escola. Incoerentes com o perfil da rua, eles revelam que brincam na cela, recorrendo até as brincadeiras infantis. Esse fato pode estar ligado ao desejo da infância perdida? Isso possivelmente se configura outro achado muito significativo, aberto a outras investigações.

Percebemos que o jogo funciona como elemento para passar o tempo e, às vezes, para brincar de fato, mas também, se for adequadamente orientado, pode ser instrumento para ajudar esses sujeitos, além do prazer que o jogo proporciona, a elaborar e a resolver conflitos internos.

Cada teoria teria aqui um desfecho, para a experiência lúdica e de violência desses sujeitos. Contudo, limitei-me a dizer o que vi. Eles são capazes de brincar, criar e imaginar e isso é fascinante para qualquer ser humano.

Afinal, a característica da imaginação é uma das grandes diferenças da brincadeira tanto humana como dos animais, pois, assim como os homens brincam, os animais também, tão bem visto e analisado por Karl Groos, citado por Huizinga (1996) e Caillois(1990), mas os animais não são capazes de fazer-de-conta, como comprovam as crianças e nossos sujeitos em tela.

Os pais, quando os possuem, perderam muito cedo o controle desses adolescentes. Isso os levam a adquirir uma experiência de vida centrada na falta, na desigualdade e na diferença social, uma outra forma de violência. Por esse fato, parece que eles convivem com a violência com mais naturalidade, mas a instituição deve criar formas e espaço para que esses sujeitos possam repensar seus valores vividos e, talvez, assumir novas formas de relacionamento com os outros e com o ambiente que os cercam.

Em relação aos espaços de vivência, os sujeitos relataram que eles fazem suas próprias normas. Acredita-se que a cadeia não é um lugar ideal para transformar vidas, e sim um local que alguém, adulto ou adolescente, precisa ficar para cumprir um débito, pagar uma pena com a justiça e com a sociedade, por conta de um ato cometido, teoricamente, em busca de sua redenção.

No entanto, precisa dar condições humanas, dignas, respeitadas e com normas de convivência para que o “preso” cumpra a sua prisão. Logo, os adolescentes vão para a medida socioeducativa de internação e precisam ter claras as regras, a proposta, os direitos e deveres de todos, pois viver sob suas próprias regras já viviam na rua.

Entendemos ser importante uma proposta com métodos ativos, que levem em consideração o valor do jogo na vida desses sujeitos; seria estratégia muito mais rica e significativa, uma vez que estes estão a identificar quanto em suas vidas, incluindo o confinamento, está presente o lúdico.

Essas constatações nos levam a pensar que é possível ter propostas de atendimento diferenciados para os adolescentes que se encontram presos.

Sobre essa questão, a pesquisa de Tejadas (2008) discute a importância de atividades significativas na vida de adolescentes em conflito

com a lei como uma ação importante e transformadora para esses sujeitos para evitar as tantas reincidências com essa população. O trabalho da autora revela que “estudos vêm apontando o acesso ao esporte, à cultura e ao lazer como estratégias na construção da identidade, da sociabilidade, do reconhecimento de habilidades sociais que resultem em maior pertencimento à comunidade e a grupos específicos” (TEJADAS, 2008, p.225).

Conforme a autora, trabalhar com a educação desse sujeito não é exigir dele que desempenhe o papel esperado pela sociedade, mas é ter sempre uma aposta no outro. É criar espaço para que o sujeito empreenda a construção de seu ser em termos individuais e sociais.

Neste sentido, as medidas socioeducativas precisam produzir sentido na experiência social do sujeito. Por certo, as atividades que produzem desgosto e tédio não expressam conteúdo socioeducativo. As medidas socioeducativas exigem modelos de atenção que ofereçam experiências agregadoras de novos elementos à identidade, valorizando potencialidades e a vivência de valores. E nisso é importante uma proposta que valorize a ludicidade ainda presente, conforme revelou a pesquisa, para o que acreditamos que seria uma estratégia muito importante.

É fundamental que os educadores desses sujeitos se deem conta do valor dos jogos e das brincadeiras presentes na clausura e transforme essa ferramenta a favor da educação, pois os educadores não se apercebem de que a brincadeira funciona para esses sujeitos como uma evasão, nem que for tacando fogo em colchão, fazendo rebelião e bagunça. Afinal, esses sujeitos estão muito mais próximos da morte do que do vida. Eles plasmam sua existência no aqui e agora. Assim, vivem uma ciranda de ir-e-vir para a cadeia, sem projetos adicionais de vida. Afinal, perguntaria Postman: Para que servem as escolas?

Finalmente, pensamos que seja de muita valia a construção de um projeto que contemple a importância do lúdico nos aspectos teóricos e práticos. Uma proposta que perpassa pelos fundamentos epistemológicos, psicológicos, filosóficos, sociais, culturais e metodológicos, voltados de fato para a realidade desses sujeitos.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, Arminda. *Adolescência normal*: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ARIÈS, F. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ABREU, S.F.A. Escola de criminologia de São Paulo: fundamentos de sua criação e implantação. In: *Revista do IMESC*. São Paulo: ano 5, n. 3, p. 17-18, 1982.
- ANDRÉ, M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.

- BARROS, C. S. G. *Pontos de psicologia do desenvolvimento*. 11.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BECKER, Daniel. O que é adolescência. 13. ed. São Paulo, Brasiliense, 2003. (*Coleção Primeiros Passos*)
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knop. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMARGO, M. M. JUNIOR, C. R. O; MEDEIROS, O. A. A importância dos jogos no processo educacional. *Revista Virtual EFArtigos*, 1 (16), 2004. Disponível em <<http://www.Efartigos.hpg.com.br>>. Acesso em: 20 ago, 2005.
- CAMARGO, L. O. de L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.
- CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- ELIOMAR, I.B. FADINI, L. F. C. G. O brincar e o pensar. *Revista do professor*. Porto Alegre, v.21, n.81, p.11-15, jan./mar. 2005.
- FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8.ed. São Paulo:Cortez, 2002.
- FERREIRA, A. B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed.Rio de Janeiro:Nova fronteira, 1986.
- FURASTÉ, P.A. *Normas técnicas para o trabalho científico*. 14. ed. Porto Alegre: 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, C. F. *Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Univerdidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. *Araés e Cristo Rei: conhecendo brincadeiras de meninos de diferentes culturas*. Cuiabá: UNICEN Publicações (no prelo).
- _____. Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes. In: *Imaginário do medo e cultura da violência*. Niterói: Editora Intertexto, 2004.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JONES, Gerard. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames, e violência de faz-de-conta*. São Paulo: Conrad livros, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001,

p. 13-43.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KNOBEL, Mauricio. *A síndrome da adolescência normal*. In: ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. Porto Alegre, Artmed, 1981)

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2002.

LORENZ, Konrad. *A demolição do homem – crítica à falsa religião do progresso*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. *A agressão: uma história do mal*. Lisboa: Moraes, 1974

MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

MAAKAROUN, Marília de Freitas. *Violência e adolescência*. In: COSTA, Maria Conceição O, SOUZA, Ronald Pagnoncelli. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MOREIRA, W.W. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. In: *Revista. Bras. e Mov.* 11(3): 85-90, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/ do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (*Coleção Primeiros Passos*)

OLIVEIRA, S.C. *A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições*. 2005, Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>> Acesso em 26 set. de 2005.

_____. *Ludicidade e adolescência*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>, Acesso em 26 nov. de 2005.

_____. *Corpo e violência*. Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em: 26 fev. de 2006.

OSORIO, Luiz Carlos. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

POSTMAN, Neil. *O fim da Educação – redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

ROSA, Merval. *Psicologia evolutiva*. 7.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991. v.3.

ROSAMILHA, Nélon. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTIN, Silvino. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre, Edições EST, 1994.

TEJADAS, Silvia da Silva. *Juventude e ato infracional*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FINANCIAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR E A QUESTÃO DAS ZONAS RURAIS NO BRASIL

Lucio Lord¹

RESUMO: O texto discute o financiamento do transporte escolar como garantia de acesso da população rural à educação. A partir da relação entre investimentos em educação e aumento do capital humano, propõe-se que os problemas da educação rural exijam respostas específicas àquele grupo da população como forma de diminuir a migração de jovens para as cidades e melhoria dos índices de desenvolvimento humano e econômico das áreas rurais do país. Relatórios do Ministério da Educação e de outros estudos sobre o tema são as fonte de dados do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: financiamento da educação, transporte escolar, capital humano.

ABSTRACT: The text discuss about the financing of school transportation as a guarantee of education to the countryside people towards the education. From the relation between the investments in education and the growth of human capital, the text proposes that the rural education issues demand specific answers to that population group as a way to decrease the migration of the youth to the cities and improve the human development and economical index of the country's rural areas. Reports from the Ministry of Education as well as other studies about the subject are the data source present on the text.

KEYWORDS: financing of school, school transportation, human capital.

Muitos foram os estudos que, a partir dos anos 1960, mostraram relações entre investimento na área de educação e resultados crescentes nos índices de desenvolvimento econômico. Com os estudos de Theodore Schultz, em 1961, e de Gary Becker, em seguida, os financiamentos em educação receberam conotação diferenciada e passaram a ocupar lugar de destaque nos gastos e planejamentos de governos em diferentes países. Essas análises influenciaram no deslocamento dos gastos em educação

¹ Cientista Social. Mestre em Política e Gestão da Educação (UFRGS) e doutorando do último ano em Ciências Sociais (UNICAMP). É professor de Sociologia da Educação na Universidade do Estado do Mato Grosso desde 2006. Seu endereço eletrônico é lord@unicamp.br

para sua compreensão como investimento em capital humano como fator que impulsionaria o desenvolvimento da sociedade como um todo. Desde então, a hipótese tem sido corroborada e os gastos em educação são abordados sempre como condicionantes de índices maiores ou menores de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, econômicos.

A perspectiva que traz esses estudos, em boa parte oriundos da área de Economia de la Educación (MORDUCHOWICZ, 2003), serve como ponto de partida ao presente texto. Aqui, a hipótese de Schultz e Becker é aplicada no estudo da educação rural no Brasil, contraposta aos índices da educação urbana a partir dos gastos específicos de governos no que diz respeito às condições de acesso e permanência do educando de meios rurais na escola. Importam especialmente os gastos com transporte escolar em zonas rurais e as implicações desse serviço sobre os índices de sucesso escolar e de contas públicas municipais. Mas importa também o contexto mais amplo vivido pela educação do campo, como as políticas de governos estaduais e municipais voltadas a essa parte da população brasileira. Considerando que educação básica no campo e educação na cidade possuem especificidades distintas, sobretudo no que refere ao custo/aluno, o texto explora a falta de financiamentos complementares à educação rural como responsável pela i) potencialização do êxodo de jovens do campo para as áreas urbanas e ii) déficit nas contas dos municípios que oferecem um significativo serviço de transporte escolar em zonas rurais. De certa forma, o que se explora é a possível relação entre a falta de financiamento da educação em zonas rurais e os baixos índices de desenvolvimento humano e econômico desse setor da população brasileira. A intenção de publicação deste texto vai ao encontro da necessidade urgente de que o tema da educação do campo conquiste maior espaço na agenda de pesquisadores, de governos e da sociedade civil. Constituem-se fonte do estudo neste trabalho os dados dos relatórios oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como o Senso Escolar 2005 e o Relatório Técnico do Transporte Escolar e Levantamento do Custo/Aluno 2003, os censos do IBGE de 1980 e 2000 e um conjunto de estudos sobre o tema no Brasil.

A relevância dos estudos de Schultz está na ligação que estabeleceu entre a aquisição de capacidades e conhecimentos pelas pessoas e o potencial disso como forma de capital (MORDUCHOWICZ, 2003). Essa forma específica de capital responderia por parte significativa do crescimento econômico de sociedades ocidentais. Com sua análise, o que Schultz mostrou pode ser aplicado com validade até hoje, fundamenta a compreensão da capacidade das políticas de investimento em educação e repercute como melhoria das condições de vida dos públicos alcançados.

Mas, diante da política do Estado, os públicos são diferenciados em função de suas condições específicas de trabalho, acesso aos serviços públicos e privados e aos direitos sociais². Foi essa heterogeneidade presente na sociedade que exigiu abordagens diferenciadas nos estudos de avaliação de políticas sociais após a década de 1980, como mostra Dagnino (2002). Diretamente, a identificação dessa heterogeneidade resultou em duas repercussões: i) mostrou que a sociedade brasileira era composta por grupos que possuíam diversos projetos, ii) ao mesmo tempo em que essa sociedade tinha demandas diferenciadas. E é sobre o último ponto que recaem os argumentos do presente texto. A noção de demandas diferentes em função de condições diversas, e por vezes específicas, é tomada aqui como referência e contraposta às políticas de financiamento planejado.

No que diz respeito aos serviços públicos de educação, vários grupos podem ser identificados no Brasil – em função da etnia, das regiões geográficas, da renda, dos índices de fracasso ou sucesso diante de determinada política etc. – cada um com demandas específicas em função de suas especificidades. Essas demandas exigem atenção diferenciada e propostas mais direcionadas; por vezes, exigem programas quase que singulares. Mas ao certo, e isso exige cuidados na abordagem, as diferenças entre os grupos não implica a obrigatoriedade única de programas e políticas focalizadas.

Diferentemente, a discussão nacional sobre a qualidade da educação exige a afirmação de um denominador comum para as políticas sociais, uma base comum a partir da qual os pontos específicos possam ser propostos. Assim, a atenção às especificidades surge de uma base comum, mas voltada às especificidades dos grupos sociais – a idéia é a elaboração de formas alternativas e complementares de financiamento.

Se é verdade que no financiamento do ensino fundamental no Brasil existe uma base comum que estabelece fontes e percentagem de recursos das três instâncias de governo, como mostra Castro (2005), também é verdade que esses recursos não dão conta da maior diferença entre grupos sociais: a educação do campo e a educação da cidade. Dentre outras grandes formas de financiamento bem sucedidas, Castro destaca o FUNDEF em sua composição e alcance sobre o conjunto do ensino fundamental. E destaca também a limitação desse Fundo que foi proposto sobre uma única etapa da educação básica, deixando de lado a educação

² Hilary Wainwright (1998). A autora mostra como os anos 1960 foram decisivos à compreensão dos grupos sociais como diferenciados, demandantes de políticas específicas sem perder o caráter de direito universal.

infantil e o ensino médio. Em parte, essa discussão de financiamentos amplos ao conjunto da educação básica repercutiu na atual configuração do FUNDEB. Contudo, e mais uma vez, questões específicas sobre a educação rural estão à margem do amplo processo de discussão de financiamento³.

Caso seja dada relevância às condições sócio-econômicas e ao acesso a serviços das populações rurais, suas demandas específicas tornam-se claramente diferenciáveis daquelas demandas de populações urbanas. Para a população rural brasileira, o poder público está distante tão quanto estão distantes de suas casas os postos de saúde, os hospitais, a delegacia de polícia, a prefeitura e suas secretarias. Sobre os demais serviços, a distância é igualmente grande, pois assim são distantes os bancos, os comércios especializados, o terminal rodoviário intermunicipal.

Assim, a materialização mais próxima que essa população tem do poder público são as escolas, já que essa instituição ou está presente nas diferentes regiões rurais brasileiras, ou atende diariamente quase todas as suas crianças de seis a quatorze anos. Contudo, isso não significa que enquanto instituição pública a escola esteja preparada para atender as demandas das populações rurais.

A verdade é que, a partir de 1996, o distanciamento físico entre escola e famílias nas zonas rurais brasileiras intensificou-se. Como mostra o estudo do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul⁴, o processo de municipalização do ensino fundamental, ampliado pela LDB de 1996, fez com que as municipalidades optassem por fechar as escolas multisseriadas⁵ e implantassem a nucleação das escolas, sobretudo em zonas rurais. A nucleação constou basicamente da criação e ampliação de escolas referenciais em vilarejos maiores nas zonas rurais, seguido do fechamento das pequenas escolas espalhadas pelas áreas rurais.

A nova organização das escolas possibilitou, em função da centralização da oferta educacional em poucos estabelecimentos das zonas rurais, o investimento em laboratório de informática, área de esportes, biblioteca, lotação de professores com nível superior. Desta forma, esperou-se o aumento da qualidade da educação ofertada, especialmente pela melhoria da qualificação dos professores exigida pela LDB e agora mais

³ Esta é uma perspectiva encontrada nos relatórios de avaliação do FUNDEF desenvolvida no Rio Grande do Sul, corroborada nos demais estados da Federação que desenvolveram avaliações sobre o Fundo (NEPGE, 2004).

⁴ Disponível no site www.mp.rs.gov.br.

⁵ A escola multisseriada configurava-se como um pequeno prédio onde um professor com magistério ou leigo lecionava para os alunos dos quatro primeiros anos escolares em uma mesma turma. Mas adiante ela será descrita.

fácil em função do profissional da educação ter melhor acesso às escolas dispostas em vias rodoviárias rurais.

Assim, a nucleação das escolas rurais trouxe implicações diretas ao cotidiano das famílias rurais. A escola multisseriada – que até 1996 era um prédio pequeno formado de uma grande sala, um banheiro e uma cozinha, funcionando com um funcionário e um professor que reunia os alunos de primeira à quarta séries do ensino fundamental em um mesmo espaço – também era próxima das casas das famílias rurais. Inclusive a localização dessas escolas multisseriadas se dava pela expectativa de levar a escola para o mais próximo possível das residências rurais. Com a nucleação aconteceu o oposto: ao centralizar as atividades educacionais nos vilarejos maiores, também distanciou a escola das demais famílias, sobretudo daquelas residentes em regiões menos providas de acesso e serviços.

Uma vez que a escola se distanciou desse grupo de famílias, outros fatores assumiram maior relevância para o acesso e permanência dos alunos na Escola. Mais direto está o transporte escolar, e indiretamente, e não menos importante, está a merenda escolar. O transporte escolar tem sido o tema discutido pelos diversos secretários estaduais de educação junto à União⁶, assumindo destaque nas agendas municipais e estaduais. Já o Relatório do Transporte Escolar (MEC, 2005) mostra uma preocupação ainda discreta do governo federal em relação a esse tema. De fato, a questão do transporte escolar é uma discussão constante das secretarias estaduais de educação e das administrações municipais, que cobram junto ao governo federal propostas de financiamento e repasse maior de verbas para o serviço a essa parte da população brasileira.

No caso das zonas rurais, o distanciamento das escolas em relação à residência das famílias fez do transporte escolar a ação mais imediata de garantia de acesso e permanência do estudante. Isso trouxe implicações diretas e indiretas aos alunos e ao poder público. Para aqueles alunos, para quem o transporte escolar não é inteiramente custeado pelo poder público, o distanciamento da escola trouxe a dificuldade de frequentá-la em função do custo da passagem. Nesse caso, por si só, a nucleação das escolas sem a ampliação do subsídio de transporte escolar repercutiu na exclusão de alunos – e significativamente na exclusão de alunos mais carentes. Segundo o MEC (2005), 23,57% dos alunos de 5^a a 8^a série do ensino fundamental podem estar fora da sala de aula em função da falta de transporte escolar no país. Esse mesmo número apresenta

⁶ Conforme entrevista do diretor do Departamento de Apoio aos Municípios da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constante no relatório de avaliação do Fundef (NEPGE, 2004).

grande variação entres os estados mais ricos e mais pobres da federação, tendo a região Sudeste 8,37% e a Sul 10,47% das suas crianças e adolescentes nessa situação, enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste possuem 24,57%, 25,22% e 21,37%, respectivamente. Assim, nas regiões onde a população é mais carente, o índice de crianças e adolescentes que podem estar fora da escola por falta de transporte escolar é significativamente maior do que nas regiões mais ricas do país.

Especificamente no meio rural, o transporte escolar se dá com duas configurações: uma internamente ao meio, em que o aluno é transportado da residência ou proximidades desta até a escola ainda localizada no meio rural, e outra que é o transporte do aluno da sua residência ou proximidades dela até a escola localizada no meio urbano. O segundo caso é mais comum no transporte do ensino médio, realizado sobretudo pelos Estados, já que a oferta do município se concentra no ensino fundamental e estas são a maioria das escolas localizadas em meio rural. Na última década observou-se que os municípios também têm optado pela oferta de vagas nas escolas urbanas em detrimento das vagas em escolas do meio rural. Assim, parte expressiva da demanda de educação do campo tem sido resolvida pela oferta de vagas em escolas localizadas em meios urbanos.

Sobre a oferta de vagas em escolas urbanas, aos alunos do meio rural são feitas várias críticas, sobretudo em relação aos conteúdos e currículos, às dificuldades de interação social e às condições que o transporte de longas distâncias gera. Em 2004 a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo chamava atenção para as dificuldades vividas pelos alunos oriundos de meio rural nas escolas urbanas. Falava também da urgência da elaboração de um currículo próprio à educação do campo, um currículo que respeitasse a cultura e as condições específicas dessa população.

De certo modo, alguns estudos foram desenvolvidos em programas de pós-graduação sobre os impactos da oferta de educação urbana aos alunos oriundos de meios rurais. Neste conjunto de estudos, Pappen (2004) mostrou que as diferenças culturais entre meios urbanos e rurais se chocam nas escolas urbanas que atendem alunos do campo. Em alguns momentos, o choque de valores entre alunos do campo e professores ou colegas, acrescido de um currículo sem significado ao estudante, provoca a evasão escolar. Em outros momentos, as questões como o cansaço gerado pelas longas distâncias de transporte escolar, o ingresso na sala de aula já com fome devido o tempo de transporte e a reorganização do tempo da família do campo para preparar as crianças para o ônibus escolar aparecem como responsáveis pelo fracasso e evasão escolar desses alunos.

Em suma, as necessidades apontadas por esses estudos e pelos próprios relatórios do governo federal são as mesmas que compõem a

bandeira de luta dos movimentos sociais do campo. Estas podem ser resumidas em uma grande proposta: a oferta de uma educação do campo e no campo para os alunos do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999; VENDRAMINI, 2007).

Hoje, o transporte escolar no Brasil depende basicamente do repasse da União aos municípios e Estados. Esse repasse é definido por um valor único, multiplicado pelo número de matrículas nas respectivas redes. Assim, Estados e municípios, em diferentes regiões da Federação e com diferentes realidades, recebem o mesmo valor/aluno. Então, considerando que o repasse do financiamento do transporte escolar ocorre por número de alunos e que todas as regiões da federação recebem o mesmo valor/aluno transportado, os altos números da exclusão do serviço no norte, nordeste e centro-oeste podem ser explicados em função de custos maiores devido às grandes quilometragens, atrelados aos altos índices de pobreza das famílias. Diante desses pontos, entende-se que o atual modelo de financiamento do transporte escolar brasileiro está longe de configurar-se como instrumento de política educacional equitativa. Ou seja, a própria efetivação da política educacional exige, com urgência, a revisão de seus instrumentos de acesso e permanência, tais como o financiamento do transporte escolar.

Nesta perspectiva, as diferenciações econômicas entre as regiões exige que se formulem políticas como repasses complementares. Um indicativo dessa necessidade de complementariedade está no levantamento da origem dos gastos com transporte nas diversas regiões do país, onde as regiões Norte e Nordeste são as que mais dependem dos repasses da União, e o FUNDEF configura-se como o maior instrumento desse repasse conforme mostra o Relatório do Transporte Escolar 2003. A ampliação da oferta do transporte escolar nessas regiões, então, parece depender, quase que exclusivamente, da possibilidade de ingresso de recursos por parte da União.

Também um outro fator que se soma às desigualdades sócio-econômicas e que reforça a idéia de necessidade de complementariedade nos recursos para o transporte escolar é a zona de residência da população atendida – se rural ou urbana. As zonas rurais apresentam uma maior distância de quilômetros por aluno, segundo o Relatório do Transporte Escolar 2003. Ou seja, cada aluno nas áreas rurais percorre mais quilômetros dentro de um ônibus escolar do que os alunos de áreas urbanas. Isso se dá pela distância da escola em relação às residências familiares, que é maior nas zonas rurais.

Nas zonas rurais, os trechos de transporte dos alunos entre suas casas e a escola aumentam em relação às áreas urbanas, o desgaste dos veículos é maior, assim como o gasto com combustível (como mostram os

dados do Relatório do Transporte Escolar 2003). O gasto das regiões Norte e Nordeste em manutenção equivale a 300% do gasto da região sudeste, dado que pode ser equiparado com os valores das quilometragens percorridas conforme a área, se urbano ou rural, ou, ainda, se da zona rural para a urbana, como mostra o quadro anexo I.

O cruzamento dos dados possibilita explicar porque os Estados que oferecem maior transporte escolar rural apresentam gastos gerais mais elevados com o serviço se comparados àqueles que possuem maior oferta no meio urbano. Então, efetivamente há diferenças de valores gastos com transporte escolar em função do meio rural ou urbano no qual o serviço está sendo prestado, o que afirma a necessidade de se pensar em repasses diferentes por aluno em função do meio onde ele reside.

A mesma perspectiva de gastos diferenciados demonstrada entre as regiões serve entre os Estados, mas mais rica ainda é essa análise entre os municípios. Uma generalização simples possibilita seguir no raciocínio, a de que os municípios capitais dos Estados⁷ constituem-se como meio típico urbano, ao passo que alguns municípios do interior dos Estados apresentam-se como rurais. Agrupando os municípios capitais, é possível verificar que a relação entre os repasses que eles recebem e os gastos que efetivam com o transporte escolar são equilibrados. No entanto, no conjunto dos municípios do interior de cada Estado, os valores são de déficit entre os recursos recebidos e os despendidos. Ou seja, as cidades que gastam mais com transporte escolar em relação aos repasses que recebem são as do interior dos Estados, ou ao menos são as que apresentam maior déficit percentual nos estados. O quadro II, em anexo, mostra os déficits dos Estados em comparação ao equilíbrio dos municípios, que são capitais dos mesmos Estados.

Pelo limite da amostra⁸ dos dados do MEC, não é possível afirmar que todos os municípios do interior dos Estados citados ofereçam significativo serviço de transporte escolar em meio rural. Entretanto, é possível afirmar com segurança que as capitais não custeiam integralmente as passagens dos escolares, ao mesmo tempo em que se utilizam do transporte urbano comum para o deslocamento de alunos e não possuem

⁷ A pesquisa do MEC não recolheu dados sobre todas as capitais, tendo dados completos somente das regiões Sul e Sudeste. Por isso, somente algumas capitais são citadas nessa comparação.

⁸ A metodologia utilizada pelo MEC foi enviar aos municípios a solicitação de que respondessem questionários e enviassem novamente ao Ministério, o que poucos municípios fizeram. Estados da região Norte e Centro-oeste tiveram um número insignificante de municípios que responderam ao questionário, comprometendo a confiança dos dados sobre essas regiões.

grandes extensões rurais e populações rurais. Além disso, os municípios que apresentam maiores déficits são aqueles de significativa população rural e que custeiam integralmente o transporte de escolares, com frotas destinadas a isso (pode ser feito um comparativo a partir do relatório do MEC e os dados do IBGE 2000). Desta forma, as capitais, como centros urbanos, aplicam no serviço os repasses que recebem para tal sem terem necessidade de complementar com outros recursos próprios, o que é diferente nos municípios do interior dos Estados.

Os dados do MEC (2003) mostram que os déficits nas contas públicas de educação referentes ao transporte escolar se dão em municípios com média e pequena população, municípios estes com perfil significativamente rural. No entanto, o próprio MEC (2005) mostra que as condições precárias de oferta do serviço para a população de meios rurais tem sido responsável pela exclusão desse público do sistema escolar. Nesses termos, o que os dados mostram é a tendência ou de deslocamento das famílias de meios rurais para os perímetros urbanos dos municípios a procura de serviços públicos como saúde e educação, ou a evasão escolar responsável pelos baixos índices de desenvolvimento humano em zonas rurais no país. E esse quadro tende a se manter enquanto os critérios de financiamento não forem alterados. Assim, a especificidade da educação do campo faz emergir a necessidade de políticas complementares de financiamento para essa modalidade de serviço educacional, exigindo, em um segundo momento, indicadores próprios para avaliar retornos ou reestruturação desses financiamentos.

Hoje as formas de avaliação dos investimentos na educação em zonas rurais são as mesmas dos meios urbanos. Assim, e como o argumento deste texto é de que a educação em meios rurais necessita de atenção diferenciada, o mesmo serve para os indicadores – que podem ser pensados na perspectiva de Calero (2005), voltados às características locais e específicas desse público.

Contudo, o problema das contas públicas é uma das implicações da atual configuração do financiamento para essa modalidade de transporte escolar. A outra, já mencionada acima, é a implicação sobre o aspecto sócio-econômico do conjunto da população rural.

O Senso Escolar 2005 (MEC 2006) mostrou que de cada oito alunos de zonas rurais que hoje estão matriculados no ensino fundamental somente um ingressará no ensino médio. Ou seja, 88% dos alunos que hoje estão frequentando as escolas de zonas rurais não chegarão ao ensino médio. Diante dessa realidade, é possível especular que essa exclusão também se deva à distância da escola em relação à residência do aluno, à baixa oferta do transporte escolar e de sua qualidade nos meios rurais. Ou

seja, em que medida estes fatores não seriam responsáveis pela migração dessa população jovem para os meios urbanos das cidades? O êxodo rural? E em que medida esses fatores são responsáveis pelo esvaziamento de recursos humanos dos meios rurais, uma vez que é a população jovem que mais migra? Como mostram os movimentos sociais do campo, fatores como oferta de serviços público (tais como a educação) são responsáveis não só pelo êxodo, mas também pela perda da identidade dessas populações, pelo choque de valores e desestruturação de formas de vida específicas dos meios rurais do país (ARROYO, 1999; VENDRAMINI, 2007).

Assim, no que se refere ao êxodo da população jovem rural, devem ser considerados motivadores a falta da oferta do ensino médio em zonas rurais e a falta do transporte escolar. Para este último fator, servem os dados do MEC (2005) de que 14,40% dos jovens estão excluídos do ensino médio em função da falta de transporte escolar, sendo maior essa exclusão em meios rurais.

Mais uma vez é preciso lembrar que os números dessa exclusão se acentuam nas populações rurais e que parte significativa da população jovem rural que ingressa no ensino médio só o faz mediante migração para os perímetros urbanos das cidades. É dessa forma que a falta de financiamentos complementares ou de políticas próprias para a educação rural potencializa o êxodo desta parte da população.

A consequência mais imediata disso é a baixa perspectiva de que a atual configuração da pobreza das populações rurais mude. Ao contrário, neste contexto, as condições de subdesenvolvimento das regiões de agricultura familiar tendem a piorar, inclusive porque a distância entre os índices de capital humano entre os meios rurais e urbanos tem aumentado.

Nessa perspectiva, a melhoria das condições de desenvolvimento sócio-econômico dessas populações depende da qualidade das políticas educacionais, condições de acesso junto à garantias de permanência do aluno no sistema educacional, bem como propostas que visem a seu sucesso escolar. Como mostram os próprios movimentos sociais do campo, políticas de acesso e permanência dos alunos na escola são urgentes e podem ser casadas com currículos e práticas pedagógicas voltadas a esse público, respeitando sua realidade e cultura.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Fernandes Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo: Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. Brasília: 1999.

BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago

Press, 1993.

CALERO, Jorge. Eficiência y eficacia del gasto sectorial. In: MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. (Comp.), IIPE-UNESCO, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparação com alguns países da OCDE e América Latina. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, 2005.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e construção de espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Relatório Técnico do Transporte Escolar e Levantamento do Custo/Aluno 2003*. Brasília: MEC, 2005.

_____. *Senso Escolar 2005*. Brasília: MEC, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO. *O processo de nucleação das escolas isoladas*. In: www.mp.rs.gov.br – consultado em 03 de agosto de 2006.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada, 2003.

NEPGE – Núcleo de Estudos em Política e Gestão da Educação. *Relatório de estudos do impacto do Fundef*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. vol.1.

PAPPEN, Paulo Eduardo. *Transporte escolar: dos regramentos ao lugar de liberdade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1973.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Cadernos de Pesquisa, n.72, Campinas, 2007.

WAINWRIGTH, Hilary. *Uma resposta ao neo-liberalismo: argumentos para uma nova esquerda*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. *Texto Base: Por uma Política Pública de Educação do Campo*. Luzitânia, Goiás, 2 a 6 de agosto de 2004.

ANEXOS

Quadro Anexo I: apresenta a relação entre região e quilometragem con-

Região/quilometragem	Urbano	Rural para Urbano	Rural
Norte	2%	43,8%	54,2%
Nordeste	5,5%	55%	39,5%
Sudeste	51,7%	19,1%	29,2%

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Relatório Técnico do Transporte Escolar e Levantamento do Custo/Aluno 2003. Brasília: MEC, 2005.

Quadro Anexo II: mostra o déficit entre repasses da União e gastos muni-

Déficit percentual entre repasses e gastos com transporte escolar	Capital	Municípios não capitais
São Paulo	0%	3%
Paraná	0%	9%
Rio Grande do Sul	0%	1%
Santa Catarina	0%	17%

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Relatório Técnico do Transporte Escolar e Levantamento do Custo/Aluno 2003. Brasília: MEC, 2005.

CULTURA E RELIGIOSIDADE: O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO- BRASILEIRA

João Bosco da Silva¹

RESUMO: A presença negra em nosso país é observada em variados aspectos da brasilidade, porém, em se tratando de religião e religiosidade de matriz africana, ainda há resistência em perceber o valor sócio-cultural destas para a formação da identidade nacional. Pensar a implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares sem discussão dos valores religiosos afro, tão presentes em nosso cotidiano, sem dúvida é diminuir a importância da mesma. O objetivo deste artigo é fomentar o debate acerca da presença religiosa afro na formação cultural do Brasil e também percebê-la como fundamental para a identidade nacional, destacando como a educação brasileira lida com essa questão em sala e aula.

PALAVRAS-CHAVE: Africanidade; Cultura; Educação; Religiosidade.

ABSTRACT: The black presence in the country it is observed in varied aspects of the brasilidade, however in if treating of religion and religiosity of African head office, there is still resistance in noticing the partner-cultural value for the formation of the national identity. To think the implementation of the Law 10.639/03 in the school curricula without discussion of the values religious afro, so present in our daily one, without doubts is to reduce the importance of the same. I aim at of this article is to foment debate concerning the presence religious afro in the formation of the brasilidade, well you notice her as fundamental for the national identity, Highlighting as the Brazilian education worked with this subject in room-of-class.

KEYWORDS: Africanidade; Culture; Education; Religiosity.

Introdução

O século XXI sinaliza para um repensar de atitudes e ações no que se refere a nosso comportamento de educadores engajados na busca de uma sociedade em que todos se encontrem representados, não apenas na lei, mas sim na práxis cotidiana. Por esse aspecto é impossível esquecer o papel da escola nesse processo, visto que é nesse ambiente que a criança, o jovem e o adulto passam bom tempo de suas vidas, buscando conhecimento e cultura letrada para ter desenvoltura em uma soci-

¹ Mestre em História pela UFMT. Exerce função técnica na Gerência de Diversidade da SEDUC/MT, Membro do Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade de Mato Grosso. E-mail: professorbosco@terra.com.br; joão.silva@seduc.mt.gov.br

idade em ligeiras transformações. Porém, é preciso destacar que apesar da importância que a escola desempenha na vida dos indivíduos, o panorama que se percebe no início do novo milênio é que, nesse ambiente, se perpetuam-se práticas imensuravelmente inconcebíveis para um espaço que deveria congrega e conviver com a diversidade em todos os aspectos, entre os quais, a ausência de respeito à cultura religiosa africana e afro-brasileira presente em nosso cotidiano. Afinal, quem de nós nunca ouviu falar em Oxalá, Iemanjá ou Exu? Em banho de ervas ou benzimento? Ou em qualquer outro aspecto religioso que lembre os valores culturais trazidos com os negros para nosso país?

Mesmo presente em nosso dia-a-dia há um silenciamento acerca da temática na sociedade brasileira em geral e também no espaço escolar. E isso acarreta deformações de opiniões sobre o tema, fazendo com que julgamento de valores preconceituosos e discriminadores pairam no seu interior. Pensando por esse ângulo, este artigo busca discorrer sobre o papel da educação na formação de seres humanos que compreendem e respeitam os valores culturais africanos e afro-brasileiros, papel salutar na construção desta nação, buscando demonstrar que é dever da escola e dos educadores comprometer-se com a formação de pessoas que consigam conviver e respeitar as diversas formas de manifestações culturais existentes neste país.

Lei 10.639/03: caminhos para pensar uma educação multicultural no Brasil

A lei 10.639/03 abre precedentes para propiciar à educação brasileira caminhos para repensar as relações étnico-raciais em nosso país, pois obriga as escolas de todos os níveis de ensino a implementar em seus currículos a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como forma de discutir e compreender o papel da etnia negra no desenvolvimento sócio-cultural, religioso, político e econômico desta nação. Trata-se, portanto, de (re) significar o papel do negro e do afro-descendente na formação da brasilidade.

Os autores de livros didáticos, em geral, e os de História, em particular, na atual conjuntura ainda continuam a demonstrar o negro e o índio apenas como mão-de-obra escrava que contribuiu com seu trabalho na construção da brasilidade. Óbvio que negar essa premissa é desconhecer a história do nosso país, porém, ficar apenas nisso é diminuir a participação dessas etnias em outros aspectos. Esquecem esses autores que, para além de mão-de-obra utilizada nos diversos setores da sociedade brasileira, os negros imprimiram em nosso país um rosto e um jeito de ser, pensar e agir e que, quer queiramos ou não, estão presentes em nosso cotidiano. É dever fundamental da educação que se comprometa em

perceber essa presença na formação sócio-cultural do Brasil, contribuindo com isso em tirar do anonimato toda essa riqueza cultural negra de basilar importância para nos entender como brasileiros.

Sem dúvida, essa tarefa se faz urgente, visando a eliminar o silenciamento e a negação da pluralidade étnica e multiplicidade racial presentes em nosso meio, visto que o desenvolvimento de nossa identidade está absolutamente condicionado à participação dos africanos na vida brasileira, porém, ideias distorcidas e preconceituosas tanto sobre africanos quanto sobre afro-descendentes ainda pairam em nosso imaginário. Entre elas, a omissão de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso (FERREIRA, 2004: 40).

Não devemos esperar que os meios de comunicação de massa mudem essa realidade. Muito pelo contrário, o que se percebe é que tais meios, especialmente a televisão, continuam a perpetuar ideias sobre uma África selvagem, pestilenta, doentia, miserável e com lutas fratricidas.

Muito semelhante é a percepção que tais meios de comunicação têm dos afro-descendentes, pois persistem em reforçar a ideia de inferioridade, submissão e subalternidade dessa etnia. O que dizer, por exemplo, das telenovelas brasileiras que insistem em apresentar o negro apenas em papéis de profissões consideradas pouco dignificantes em imaginário, somente para cumprir a lei de cota mínima para negros na teledramaturgia nacional? Portanto, muito pouco se deve esperar dos meios de comunicação de massa em nosso país, pois, a participação do negro na formação da brasilidade é de ressaltar o afro-brasileiro em situações marginais e marginalizadoras.

Se os meios de comunicação de massa, nesse novo milênio, ainda fazem questão de manter os mesmos propósitos de séculos anteriores, cumpre à educação contribuir com a formação de cidadãos que respeitem a diversidade cultural e demonstrar o valor do afro-brasileiro na construção da identidade brasileira.

Lógico que não é na escola que surgem as ideias preconceituosas e discriminadoras contra o negro, mas, a partir do momento que ela não questiona e nem discute esses paradigmas, acaba por reforçar valores e conceitos estereotipados e marginalizadores, visto que a mesma não se encontra isenta das reproduções racistas e termina por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade, reforçando os preconceitos nela existentes.

Considerando a Lei 10.639/03 e sua implementação na educação básica, abre-se discussão e estratégias para dar visibilidade a todas as etnias e culturas que contribuíram e contribuem com a formação cultural

do Brasil. Especialmente no que se refere à questão religiosa, garantindo com isso uma educação inclusiva, que pense em conteúdos e táticas educacionais que garantam a presença negra nos currículos escolares das diversas modalidades de ensino.

Não cabe mais conceber, em pleno século XXI, a perpetuação da idéia de que do continente africano veio uma massa humana amorfa e de cultura inferior à européia. Ou, ainda, a de eternizar que a cultura afro-descendente, especialmente no que se refere à religião e religiosidade, como demoníaca e malfazeja.

Por isso, como fruto da luta dos movimentos sociais organizados, especialmente dos movimentos negros, a implementação dessa lei busca mostrar a importância da participação da etnia negra na formação sócio-cultural, econômica e política do Brasil.

O grande desafio dessa lei é romper com o mito da democracia racial brasileira, que tenta demonstrar que não existe conflito étnico em nosso país, e colocar em pauta a existência hierárquica no que se refere à participação dos diferentes grupos que compõem a nossa cultura.

De uma forma geral, convencionou-se em afirmar que na formação sócio-cultural do Estado brasileiro em um primeiro plano está o europeu, que para cá trouxe a religião cristã, a língua portuguesa, os valores e a forma de pensar e agir do povo português, seguido dos grupos ameríndios, que, na opinião dos europeus, especialmente dos membros da Igreja Católica, necessitavam tornar-se cristãos/católicos para ter acesso a uma "alma" e, com isso, merecer o reino de Deus. Em se tratando dos povos africanos que para o Brasil vieram na condição de escravos e seus descendentes, na concepção eurocêntrica eram vistos como povos atrasados, com uma cultura inferior a dos portugueses; portanto, a própria situação escrava era uma dádiva para que os africanos aprendessem a conviver com uma cultura de elevado nível, com o progresso e com a ciência.

Processo de colonização brasileira e a exclusão afro-ameríndia

Se observarmos o processo de colonização brasileira, perceberemos que junto com os primeiros colonizadores vieram os padres jesuítas, com o objetivo de impor a doutrina católica nas terras recém invadidas.

Os soldados de Cristo, como eram chamados os inicianos, a qualquer custo, pelo amor ou pela dor, principiaram seus trabalhos catequizando os ameríndios e proibindo-os de praticar suas crenças e religiões.

Converter os povos das várias etnias indígenas na concepção jesuítica era uma forma de dar-lhes uma fé, uma lei e um Deus, pois assim agindo estavam fazendo dos ameríndios seres com "almas", capazes de respeitar o deus cristão dos colonizadores e o El Rei de Portugal.

Antes de colonizar as terras brasileiras, entretanto, os portugue-

ses conquistaram várias regiões no continente africano e asiático. Nessa empreitada, a Igreja Católica e o Estado português caminhavam juntos, já que Portugal era considerado país católico e fiel ao papa.

Em se tratando dessas colonizações portuguesas, o papa Nicolau V assinou, em 1454, a Bula Pontifex, que permitiu a escravidão dos mulçumanos, pagãos e outros inimigos de Cristo, dando exclusividade aos portugueses para explorar o trabalho dos negros e mandá-los para o reino. Portugal, dessa forma, introduziu a escravidão moderna. (CÁCERES, 1988:190)

Ao chegarem à África no século XV, os europeus perceberam que estavam diante de modos de vida muito diferente dos seus. Entre os africanos, a organização social e econômica girava em torno de vínculos de parentesco em famílias extensas e da coabitação de vários povos num mesmo território. A vinculação por parentesco a um grupo era uma das mais recorrentes formas de se definir a identidade de alguém. Isso quer dizer que o lugar social das pessoas era dado pelo seu grau de parentesco em relação ao patriarca ou à matriarca da linhagem familiar. Nessas sociedades, a coesão dependia, em grande parte, da preservação da memória dos antepassados, da reverência e privilégios reservados aos mais velhos e da partilha da mesma fé religiosa. (ALBUQUERQUE, FRAGA FILHO, 2006, p. 13)

Toda essa diferença passa a ser explorada pelo colonizador europeu como sinais de inferioridade e atraso sócio-cultural e, utilizando de argumentações religiosas, econômicas e políticas, os portugueses subalternizaram os colonizados.

Com o Renascimento Cultural, iniciado no final do século XIV, a Europa passa a ser vista como centro da cultura e do saber científico. Paralelamente a esse fato, que teve seu princípio na Itália, os portugueses começam o processo de expansão marítima e invasões à terras fora do continente europeu, no qual tudo que não lembrasse a maneira de pensar e agir europeia era considerado inferior. Em se tratando de religião e religiosidade os não-cristãos eram tidos como pagãos, portanto, inimigos de Cristo e sujeitos à conversão cristã. Isso justificava as atitudes colonialistas em nome da fé, da lei e do rei.

O pensamento judaico-cristão enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando, assim, um sistema de classificação cultural terrivelmente eurocêntrico: civilização x barbárie; cultura x folclore; religião x crença; arte x artesanato; língua x dialeto; escrita x oralidade; conhecimento x saber; razão x emoção. (SILVA, 2005, p.123)

Observando por esse aspecto, o centro civilizador está situado na Europa com seus impérios, sistemas sócio-políticos e culturais tidos como exemplo a serem seguidos pelo resto do mundo, especialmente

pelos povos africanos e americanos. Os povos não-europeus e sua forma de pensar o mundo são vistos como bárbaros, sem lei, pagãos, portanto, sujeitos a saírem dessa situação de barbárie e chegar um dia ao estágio de civilização suportável, apenas aceitando o colonizador, ou seja, tornar-se-iam lenta e gradualmente civilizados e cristãos, não mais falando seus dialetos e valorizando sua cultura e formas de conceber o universo, mas repudiando seu próprio universo cultural para assumirem os valores do colonizador. Negar a participação da Igreja Católica nessa empreitada é esquecer das ações dessa instituição em todo processo de exploração da África e depois da América.

É bom que se ressalte que a presença africana no Brasil a partir de 1549 foi acompanhada pela imposição de aparatos de dogmas católicos. E os povos africanos escravizados passam a ser vistos como 'máquinas com fôlego', tidos como inferiores e boçais. As conseqüências desse processo será o completo desprezo pela cultura e pelas formas de pensar e agir africana com a diáspora negra.

Graças ao processo de fidelidade que Portugal mantinha com a fé Católica e, conseqüentemente, ao papa, a conversão forçada do povo africano chegou ao absurdo, pois, ao aportar no Brasil, era submetido ao batismo cristão e recebia um nome de santo católico, processo que perdurou em todo o período colonial e imperial brasileiro.

Porém, mesmo com todo esse processo de submissão e desrespeito humano, o africano, e depois, o afro-brasileiro, encontraram formas de preservar seu aparato cultural e seus valores ético-morais.

Se, em um primeiro momento, o colonizador buscou desestabilizar o negro, adquirindo em seu plantel escravos de etnias diferentes e, com isso provocar disputas internas entre os escravizados, esse mesmo artifício fez surgir uma consciência de unidade na diversidade das senzalas. A percepção de que só buscando algo que os congregasse fez com que os negros escravizados buscassem maneiras de aproximar as diversas etnias e culturas que coabitavam o mesmo espaço.

E foi na fé em suas divindades ancestrais que encontraram a unidade. Mesmo tendo que reinventar formas de cultuar, foi essa estratégia uma das formas que constituiu a coesão do povo negro, inventando novos laços de parentesco e novas relações familiares, que se aproximassem dos hábitos africanos.

Os negros ressignificaram a forma de viver, agir e pensar para com isso também buscar organizar e lutar contra sua situação de escravizado. Se, de certa forma, a língua e outros hábitos os distanciavam, as crenças nos ancestrais os uniam.

Enquanto na África os impérios, reinos, tribos e comunidades,

em que se cultuava uma divindade específica, na senzala foi se misturando crenças e cultos e surge uma nova forma de ligação do ser humano negro com os seres da natureza, seja com o nome Voduns, Inquices, Orixás, Guias ou Entidades. Portanto, eles perceberam que havia muitas diferenças entre os mesmos, porém, havia algo bem maior que os uniam: o culto aos antepassados divinizados. É essa reordenação de valores religiosos que mais tarde será entendida como *Candomblé*.

Então, o negro escravizado não ficou submisso ao jugo do seu algoz. Ao contrário disso, usando astúcia e sagacidade, burlou normas e quebrou regras e de maneira declarada ou camuflada construiu na diversidade a unidade de uma nova forma de *religare* ao Ser Transcendente.

Ao afirmar que o negro usou de astúcia e sagacidade para burlar normas e preservar seu patrimônio ético-cultural, queremos dizer que foi necessário repensar formas e atitudes, que mesmo em condição absolutamente hostil, na qual a escravidão se enquadra, necessário se fez, como diz do ditado popular, “dar os dez passos atrás para dar mil à frente”.

Entre as variadas astúcias, talvez a maior delas foi a sagacidade em associar os santos católicos aos Voduns, Inquices e Orixás. Preferimos não nos referir a esse processo como sincretismo religioso, e sim como forma de preservação de suas divindades em um momento político e religioso do Brasil em que todos deveriam ser católicos.

Sendo sincretismo um processo de fusão de elementos de culturas diversas, dando como resultado um novo valor cultural, no caso da cultura religiosa africana no Brasil, o que houve foi um processo de transculturação, ou seja, difusão e infiltração de complexos ou traços culturais de variados povos vindos da África com uma gama de nações ameríndias de terras brasileiras, sem esquecer, contudo, dos povos europeus, especialmente os portugueses. E desse contato de um grupo cultural e ressignificações de seus próprios valores culturais, nos quais mesmo havendo troca de elementos culturais, o africano, e depois o afro-brasileiro, preservaram a essência inicial de seus valores religiosos, a saber: a crença nas divindades ancestrais.

Papel das áreas de conhecimento no processo de implementação da Lei 10.639/03

Creemos que retratar a capoeira, o samba, o carnaval como participação do negro na cultura nacional não seja nada complicado para educadores brasileiros, porém, em se tratando de aspectos da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira, sempre se “fica com um pé atrás”. Ora justificando falta de conhecimento, ora afirmando não ver importância da temática na formação da cultura nacional, logo tal tema não deve fazer

parte do currículo escolar, ou, ainda, culpabiliza a família, em sua grande maioria de formação judaico-cristã, de não querer que seus filhos compreendam a dinâmica das religiões de matriz africana e suas influências na formação brasileira. E, ainda, existe o grupo, diga-se de passagem, uma grande maioria, que afirma que na sua formação inicial não houve nenhuma disciplina ou conteúdo que lidasse tal tema. Então, cada qual encontra maneira de escamotear para não lidar com a questão no interior da escola.

Entendemos que se tornará letra morta ou, no mínimo, incompleta a implementação da Lei 10.693/03, se não se levar em conta a importância das religiões e religiosidades de matriz africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Mas, como trabalhar esse tema em sala de aula, sem, contudo, incorrer-se no risco de proselitismos, dogmatismos e/ou ferir a cosmovisão religiosa do educando e de sua família?

Começamos esta análise recorrendo a uma lenda *yorubá*, transcrevendo-a em sua íntegra:

Logo que o mundo foi criado, todos os orixás vieram para a Terra e começaram a tomar decisões e dividir encargos entre eles, em conciliábulos nos quais somente os homens podiam participar.

Oxum não se conformava com essa situação. Ressentida pela exclusão, ela vingou-se dos orixás masculinos. Condenou todas as mulheres à esterilidade, de sorte que qualquer iniciativa masculina no sentido da fertilidade era fadada, ao fracasso. Estavam muito alarmados e não sabiam o que fazer sem filhos para criar nem herdeiros para deixar suas posses, sem novos braços para criar novas riquezas e fazer as guerras e sem descendentes para não deixar morrer suas memórias.

Oludumare soube então, que Oxum fora excluída das reuniões. Ele aconselhou os orixás a convidá-la e às outras mulheres, pois sem Oxum e seu poder sobre a fecundidade nada poderia ir adiante.

Os orixás seguiram os sábios conselhos de Oludumare e assim suas iniciativas voltaram a ter sucesso. As mulheres tornaram a gerar filhos e a vida na Terra prosperou. (PRANDI, 2001, p. 345).

Que possibilidades uma lenda como essa traz ao professor para explorá-la em sala de aula?

Não é nosso objetivo dar nenhuma receita pronta e acabada,

nem muito menos ensinar educadores a lidarem com conteúdos em seu ambiente escolar, mas sim fazer com que percebam a grandiosidade em trabalhar com lendas religiosas de matriz africana e afro-brasileira sem interferir nos valores religiosos dos educandos e de sua família.

Trabalhada, cremos, que na área de linguagem, especialmente na Língua Portuguesa, destacando os vocábulos africanos, buscando o significado de cada um deles.

Já nas disciplinas Religião, Filosofia e Sociologia é possível lidar com essa lenda explorando a questão de gênero e sexualidade, a importância da mulher na sociedade, papel da mulher nas comunidades de religião de matriz africana e na nossa sociedade. A partir da lenda, pode-se, ainda, discutir marginalização e exclusão de negro e não negro na sociedade brasileira.

Em contrapartida, vemos como profunda importância para professores de História, ao tratar o conteúdo História da Grécia Antiga, especialmente ao abordar mitos e lendas gregas, fazer paralelos com os mitos e lendas africanas e afro-brasileiras, pois tanto umas quanto outras têm formas peculiares de lidar com sagrado e o não sagrado. O importante é o educador despir-se de seus valores religiosos e apresentar esse sagrado sem preconceitos e valores morais pessoais ou do grupo do qual faz parte.

Ainda na disciplina História, esse texto pode abrir precedente para que o professor/a use-o para introduzir e discutir memória e sua importância para um grupo social, visto que é impossível pensar o ser humano e a humanidade sem discutir sua memória e como ela se articula no real-histórico. A lenda retrata que os seres humanos estavam preocupados, pois já não nasciam mais descendentes para dar continuidade a suas memórias; portanto, aproveitar essa lenda é uma forma de introduzir a discussão acerca de um tema de fundamental importância para a humanidade, que é a memória histórica.

Outro ponto importante que pode ser discutido tendo como aporte essa lenda é com referência à participação da mulher em fatos marcantes da história mundial e nacional, bem como a trajetória feminina e sua luta pela inclusão social, a mulher e o mercado de trabalho na atualidade e, ainda, destacar personagens femininas negras que lutaram e lutam por uma sociedade mais justa, uma vez que a lenda retrata a luta de um orixá feminino, Oxum, e sua busca por inclusão e participação em uma sociedade tipicamente masculina e excludente. Destacar a vida e luta de personagem como Chica da Silva, Tereza de Benguela, Mãe Menininha do Gantois, Dandara, Ialorixá Stela de Oxossi, Chiquinha Gonzaga, Carolina Maria de Jesus, Benedita da Silva, entre outras personalidades locais.

Essas são apenas algumas das possibilidades que uma lenda da

religião dos Orixás pode abrir para discutir temas tão importante para a sociedade brasileira, sem tocar em pormenores teológico afro-brasileiro.

Percebe-se, portanto, que é possível. Basta o professor aprender e querer trabalhar com a religião de matriz africana, sem incorrer no risco de discutir teofilosofia africana e afro-brasileira.

Acreditamos ser função da educação lidar com a diversidade, respeitando valores e crença, sem tocar em conceitos e preceitos religiosos, ou ferir os valores morais e religiosos de alunos e sua família.

Percebamos uma outra lenda yorubá:

Ossaim era o nome de um escravo que foi vendido a Orunmilá. Um dia ele foi à floresta e lá conheceu Aroni, que sabia tudo sobre as plantas.

Aroni, o gnomo de uma perna só, ficou amigo de Ossaim e ensinou-lhe todo segredo das ervas.

Um dia, Orunmilá, desejoso de fazer uma grande plantação, ordenou a Ossaim que roçasse o mato de suas terras.

Diante de uma planta que curava dores, Ossaim exclamava: 'Esta não pode ser cortada, é a erva que cura as dores'.

Diante de uma planta que curava hemorragias, dizia: 'Esta estanca o sangue, não deve ser cortada'.

Em frente de uma planta que curava a febre, dizia: 'Esta não, porque refresca o corpo'.

E assim por diante.

Orunmilá, que era um babalaô muito procurado por doentes interessou-se então pelo poder curativo das plantas e ordenou que Ossaim ficasse junto dele nos momentos de consulta, que o ajudasse a curar os enfermos com o uso das ervas miraculosas. E assim Ossaim ajudava Orunmilá a receitar e acabou sendo conhecido como o grande médico que é. (PRANDI, 2001, p. 152).

Destaquei essa lenda com a finalidade de notar a sua riqueza no que tange à ecologia, à preservação de meio ambiente e à importância das ervas e plantas no trato com a saúde. Pressupomos que professores das disciplinas de Ciências e Biologia se esbaldariam com essa lenda em sala de aula, explorando a temática acima mencionada. A disciplina História poderia usá-la para introduzir discussão sobre a escravidão na África antes da chegada dos europeus, já que a mesma principia afirmando que Ossaim era escravo de Orunmilá e termina dizendo que Ossaim transformou-se

no grande médico da comunidade. Então, abre possibilidade para a discussão sobre as diferenças entre a escravidão na África antes dos europeus e a escravidão mercantil iniciada na Idade Moderna.

Feriria os valores religiosos de alguma família de formação judaico-cristã a interpretação dessas duas lendas africanas em sala de aula? Cremos que não, muito pelo contrário. O estudo delas pode contribuir para que o aluno conheça, compreenda valores de grupos diferentes do seu próprio, nesse caso, os valores religiosos afro tão presentes no cotidiano do povo brasileiro e, com isso, perceba que é nessa diversidade de ideia que surge o respeito pelo que compreendemos diferente do grupo do eu.

Algumas Considerações

Pressupomos que a educação em geral, por ser território propício para a compreensão de valores humanos, deva encontrar espaço para discussão acerca das diversidades em seus variados aspectos, em especial, no âmbito cultural, buscando demonstrar que essas são formas de buscar entendimento com o diferente.

Pensar uma educação para o século XXI, no qual o processo de entendimento humano deve ser a cada minuto ressaltado como essencial para o entendimento no planeta Terra, faz-se necessário educar crianças, jovens e adultos para viverem em uma sociedade que respeite as diferenças em todos os sentidos.

Não é papel da escola usar proselitismos de qualquer tendência religiosa. Como espaço de pluralidade, deve privilegiar debates e discussões visando a formar cidadãos comprometidos com a busca de uma sociedade que respeite as identidades étnico-culturais.

O compromisso maior da escola deve ser lidar com as diversidades de forma crítica e criativa, educando crianças, jovens e adultos que consigam conviver com as diversidades culturais, sempre enfatizando que como ambiente de conhecimento e cultura deve se ater a sua primordial função: educar para o respeito ao outro e à valorização humana em todos os aspectos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.de; FRAGA Filho, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Centro de Estudos Afro-Orientais. Fundação Cultural Palmares 2006.
CÁCERES, Florival. *História geral*. São Paulo: Moderna, 1988.
CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2006.
Brasil. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/*

03. MEC/SECAD, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente uma identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. MEC/SECAD Brasília-DF, 2006.

MOURA, Carlos Eugênio Marcos de (Org.) *Candomblé: religião de corpo e da alma – tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. *Voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre negros e não-negros*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidades e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD, 2005.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. MEC/SECAD Brasília-DF, 2006.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2006.

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 key word, 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 (no qual 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 e 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, separadas por ponto e vírgula.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúsculo a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Referência de citações: deve conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Referências bibliográficas: a expressão REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS em letras maiúsculas, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da expressão REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. As referências devem seguir a NBR 6023/02 da ABNT. Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277p.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo, dois exemplares do número da *Revista da Faculdade de Educação* em que seu artigo foi publicado. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

O(s) autor(es) deverão encaminhar uma autorização assinada para a publicação das colaborações na *Revista da Faculdade de Educação*.

Endereço da Revista:

Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Educação - FAED
Av. Tancredo Neves, 1095
Cavanhada III – Cáceres/MT
CEP: 78200000

