

A close-up, grayscale photograph of a white ceramic bowl. The bowl features a prominent spiral pattern on its rim, which is the central focus of the image. The lighting is soft, highlighting the texture of the ceramic and the depth of the spiral. The background is dark and out of focus, making the white bowl stand out.

Revista de Educação Pública



Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Reitor • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Elizabeth Madureira Siqueira

Conselho Editorial • Publisher's Council

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos

Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP, Brasil

Christian Anglade – University of Essex,

Essex, Inglaterra

Denise Jodelet – EHESS – École des Hautes Études

en Sciences Sociales, Paris, França

Florestan Fernandes – In Memoriam

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu

Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA, Brasil

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Martin Coy – Univ. Tübingen, Tübingen, Alemanha

Michel-Louis Rouquette – Université Paris Descartes,

Boulogne, França

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT,
Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

E-Mail: rep@ufmt.br

Conselho Consultivo • Consulting Council

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ) Rio de
Janeiro/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
(Universidade de Évora), Évora, Portugal

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT/Sinop) Sinop/MT, Brasil

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Jacques Gauthier (Paris VIII-França) França, Paris

Denise Meyrelles de Jesus (UFES) Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT), Cuiabá/MT, Brasil

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Belo Horizonte/
MG, Brasil

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG), Uberlândia/MG, Brasil

Heloísa Szymanski (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Luiz Augusto Passos (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP), São Paulo/
SP, Brasil

Mariluce Bittar (UCDB), Campo Grande/MS, Brasil

Marlene Ribeiro (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Pedro Ganzelli (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján) Luján,
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP), São Paulo/
SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Artemis Torres (UFMT) Cuiabá/MT, Brasil
Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Cuiabá/MT, Brasil
Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Cuiabá/MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Nicanor Palhares Sá (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação

History of Education

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed^{UFMT}
2008

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 1-240

jan./abr. 2009

Copyright: © 2009 EdUFMT

Publicação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900

Telefone: (65) 3615-8431 / Homepage: <<http://www.ic.ufmt.br/ppge/>>

A Revista de Educação Pública tem por missão a divulgação de conhecimentos científicos voltados à área de Educação.

Visa fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Disponível também em: <<http://www.ic.ufmt.br/revista/>>

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.

EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. - Coxipó. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-Mail: edumt@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP).

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE



Coordenadora da EdUFMT: Elizabeth Madureira Siqueira

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

Revisão de texto: Eliete Huguene de Figueiredo e Maria Auxiliadora Silva Pereira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Assessoria em artes gráficas: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

FAPEMAT

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 18, n. 36 (jan./abr. 2009) Cuiabá :

EdUFMT, 2009, 240 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Mato Grosso.

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato

Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó,

Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00

Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Este número foi produzido no formato 155x225mm,

em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print

80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m²,

4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.Composto

com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.

Tiragem: 1.000 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

Sumário

Carta do Editor	11
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	13
Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin	15
Cecília Goulart	
Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro	33
Lea Pinheiro Paixão	
O Que é um Texto? (Parte 2)	49
Michael Otte	
Formação de docentes que atuam na Educação Superior	71
Tânia Maria Lima Beraldo	
Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do Curso de Pedagogia?	89
Simone Albuquerque da Rocha	
Educação e Psicologia	107
Representações e mitos contemporâneos	109
Nikos Kalampalíkis	
A polissemia da noção de competência no campo da educação	133
Clarilza Prado de Sousa	
Maria Inês Pestana	

Educação, Poder e Cidadania	153
Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea	155
Antônio Joaquim Severino	
Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire	165
Danilo R. Streck	
Educação Ambiental	179
Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história	181
Maria Guiomar Carneiro Tomazello	
Edmilson Tadeu Canavarros	
História da Educação.....	199
Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX	201
Marcus Vinícius Fonseca	
Notas de leituras, resumos e resenhas	221
SILVA, Rose Cléia Ramos; TORRES, Artemis. Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas . Cuiabá: EdUFMT, 2008. 76 p. [Coleção Educação e Democracia, v. 3].	223
Ivone Maria Ferreira da Silva	
DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. O mito moderno da natureza intocada . São Paulo: Hucitec, 2000. 169 p.	227
Samuel Borges de Oliveira Júnior	

Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	231
Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE, no período letivo 2008/2	233
Normas para publicação de originais	236
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública.....	239

Contents

Publisher's letter	11
School culture and teacher education	13
Parameters to analyze classroom discursive interactions since Bakhtin's Theory	15
Cecília GOULART	
Expectations of socialization in school among mothers belonging to poor social layers in the Rio de Janeiro	33
Lea Pinheiro PAIXÃO	
What is a Text? (Part 2)	49
Michael OTTE	
Teacher training for those who act in Higher Education	71
Tânia Maria Lima BERALDO	
Who teach about learn at probation and curriculum Course of Pedagogy?	89
Simone Albuquerque da ROCHA	
Education and Psychology.....	107
Contemporary representations and myths	109
Nikos KALAMPALIKIS	
The polysemy of the notion of competence in the field of education	133
Clarilza Prado de SOUSA Maria Inês PESTANA	
Education, Power and Citizenship	153
Humanism, personnalism and social challenges of contemporary education	155
Antônio Joaquim SEVERINO	

Pedagogy of movement:	
Social movements in the work of Paulo Freire	165
Danilo R. STRECK	
Environmental Education	179
Salesianos missionaries and the indigenous	
school education in Mato Grosso: a century of history	181
Maria Guiomar Carneiro TOMAZELLO	
Edmilson Tadeu CANAVARROS	
History of Education	199
Notes for a problematization of ways	
to black racial classification in the 19th Century	201
Marcus Vinícius FONSECA	
Reading's notes, summary and review	
SILVA, Rose Cléia Ramos; TORRES, Artemis. Conselhos escolares e	
democracia: lemas e dilemas. Cuiabá: EdUFMT,	
2008. 76 p. [Coleção Educação e Democracia, v. 3].	223
Ivone Maria Ferreira da Silva	
DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. O mito moderno da natureza	
intocada. São Paulo: Hucitec, 2000. 169 p.	
Samuel Borges de OLIVEIRA JÚNIOR	
Pos-graduation information and research development 2008.....	231
Relation of master defenses in the PPGE,	
of learning period 2008/2	233
Directions for originals publication	236
Subscription form	239

Carta do Editor

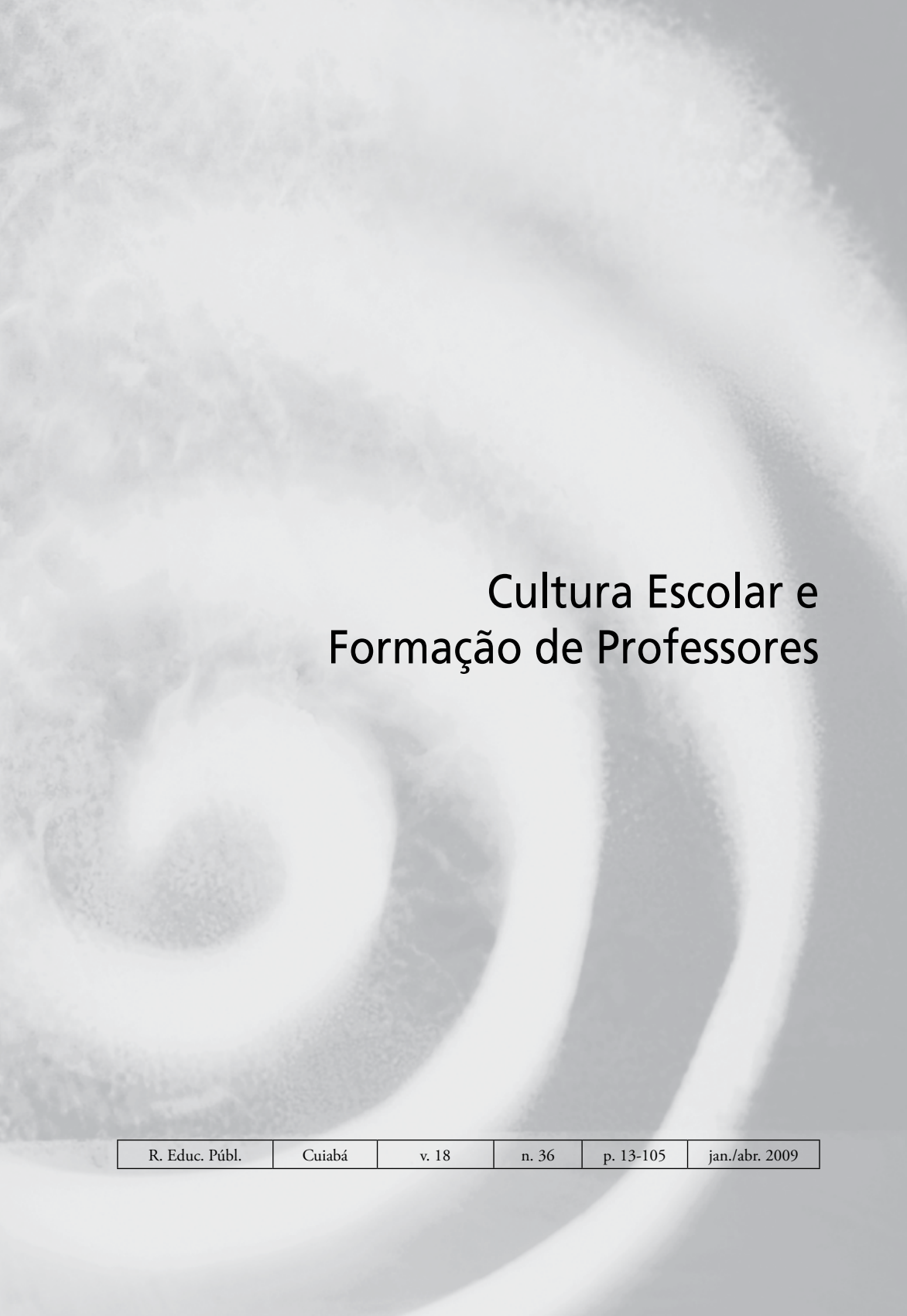
A Revista de Educação Pública obteve, em 2007, a classificação máxima nacional “A”, atribuída pela ANPEd. A partir de 2008, muda o sistema de avaliação da CAPES e cria-se outra estrutura avaliativa com outras categorias. A categoria “A” foi reservada para os periódicos internacionais, com dois níveis; e “B” para os nacionais, com cinco níveis. A Revista de Educação Pública obteve o mais alto nível de classificação dos periódicos científicos nacionais da área de Educação, ou seja, “B1” como equivalente ao antigo nacional “A”.

Desde o início, esta Revista tem se caracterizado como periódico científico com alguma participação internacional, todavia, jamais se colocou como meta sua internacionalização; o seu objetivo sempre foi caracterizar-se como um instrumento de intercâmbio e socialização da pesquisa no âmbito nacional.

A criação do doutorado impõe novas formas de intercâmbio com o necessário aumento da internacionalização das relações do Programa, trazendo para o interior da pós-graduação experiências de outros países como forma de ruptura de parquialismos. Esses novos compromissos não devem ser estabelecidos em detrimento do processo de inserção social que ocorre com o sistema de educação local ou nacional. Não se perderão de vista a produção de recursos humanos e os conhecimentos relevantes à educação brasileira, aliás, é sobre essa base que serão construídas as nossas relações externas.

Todas as possibilidades de intercâmbio devem ser exploradas com vistas à complexificação da visão de mundo de educação que vigorará no futuro do Programa – comunidade européia, sociedade americana, mas, precisamos dar especial atenção às nações do sul do Equador, particularmente aos países africanos e latino-americanos. É necessário fazer uma produção adequada às realidades desses países. Enfim, produzir a partir de matriz diversificada, com autonomia e sem subordinações de qualquer natureza, inclusive a científica hegemônica.

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
Editor da Revista de Educação Pública



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 13-105

jan./abr. 2009

Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin

Parameters to analyze classroom discursive interactions since Bakhtin's theory

Cecília Goulart¹

Resumo

O estudo visa delinear balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula, defendendo, a partir de Bakhtin, que enunciar é argumentar. A sala de aula é compreendida como um espaço em que o objetivo dos professores é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer temas vinculados às diferentes áreas de conhecimento. Categorias bakhtinianas relevantes para nossa discussão são enunciado, dialogismo, gêneros do discurso, palavra de autoridade/palavra internamente persuasiva e linguagens sociais. Entendemos que, focalizando aspectos argumentativos do processo de ensinar-aprender, o movimento discursivo de construção do conhecimento deva vir à tona.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Bakhtin. Interações em sala de aula.

Abstract

The study aims to outline some parameters to analyze classroom discursive interactions, supporting that enunciating is arguing since Bakhtin's theory. Classrooms are understood as spaces where teachers work in order that students develop and appropriate formal discourses related to different knowledge areas. Relevant bakhtinian categories to our discussion are enunciation, dialogism, discourse genders, authority word/internally persuasive word and social languages. We understand that focusing in argumentative aspects of the teaching-learning process, the discursive move of knowledge construction's process may arise.

Keywords: Discourse. Argumentation. Bakhtin. Classroom interactions.

1 Professora da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Doutora em Letras, Linguística Aplicada pela PUC-RJ . Pesquisadora do CNPq. Endereço profissional: Praça Leoni Ramos, 882 Bloco D – s. 405 - *Campus* do Gragoatá, São Domingos, CEP 24-020-200 .Niterói-RJ, Brasil. E-mail: <goulartcecilia@yahoo.com.br>

O senhor replicará que a realidade não tem a menor obrigação de ser interessante. Eu lhe responderei que a realidade pode prescindir dessa obrigação, porém não as hipóteses.

Personagem de J. L. Borges, A Morte e a Bússola. In: Ficções.

Apresentação do estudo

A pesquisa que desenvolvemos sobre processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da alfabetização vem nos levando a compreender, com base em estudos da linguagem, aspectos da complexidade daqueles processos (GOULART, 2000; 2001; 2003a; 2003b; 2003c; 2004; e GOULART; COLINVAUX; SALOMÃO, 2003). Nestes estudos também sobressai a discussão sobre a função social da escola e trabalhos pedagógicos nela realizados (GOULART, 2001, p. 20). O presente artigo tem como objetivo buscar evidências teórico-metodológicas para conceber processos argumentativos na linguagem, com base na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Com a elaboração desse estudo, visamos iniciar a construção de balizadores para analisar interações discursivas em sala de aula, no intuito de contribuir para a compreensão de como se constrói o conhecimento nesse espaço.

Ao longo da primeira parte do texto, apresentamos e discutimos alguns princípios, noções e categorias bakhtinianas marcantes na concepção de linguagem do autor, procurando destacar aspectos que concebam o processo de enunciação como argumentativo. No mesmo movimento, vamos refletindo sobre a natureza discursiva do espaço escolar. Em seguida, com base nas reflexões apresentadas, centramo-nos de modo mais direto no aspecto da argumentação, procurando destacar algumas possibilidades de balizadores para a análise de interações discursivas.

A construção da base teórica do estudo: linguagem, argumentação, sala de aula e escola

É preciso destacar primeiramente que Bakhtin² em seus estudos não fala em argumentação de um modo explícito, mas de formas composicionais do enunciado, destacando a importância e a necessidade de estudos que busquem compreender a organização sintática dos enunciados dentro de situações discursivas.

2 Discutem-se na literatura questões relacionadas à autoria de alguns textos assinados por Voloshinov e Medvedev como sendo de Bakhtin. Neste trabalho, utilizarei as referências que constam nos livros e estudos e não entrarei em detalhes de tal discussão.

Bakhtin toma o enunciado como objeto dos estudos da linguagem - objeto de significação e objeto da cultura – discursivo, social e histórico, um tecido organizado e estruturado. Segundo o autor, o enunciado deve ser analisado nas relações internas e externas: sua organização, a interação verbal, o contexto, o intertexto, ou seja, as condições de produção.

O princípio dialógico é considerado como básico para a concepção de linguagem, é o princípio constitutivo de todo discurso. O dialogismo é, desse modo, a condição do sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida cultural. O dialogismo se realiza tanto na interação verbal, entre o enunciatador e o enunciatário, quanto no interior do discurso, o dialogismo da interdiscursividade.

No dialogismo da interação verbal, o centro é o espaço entre o Eu e o(s) Outro(s), as vozes sociais no texto que se produz e que anunciam um sujeito histórico. No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. Neste, então, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam e respondem umas às outras.

Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, se organizam em forma de enunciados concretos e únicos, orais e escritos. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua; e, sobretudo, a construção composicional. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso.

As pessoas, as classes sociais, as esferas sociais do conhecimento, utilizam a língua de acordo com seus valores, conhecimentos, construídos na vida cotidiana e em outras esferas sociais. A da vida cotidiana tem um valor muito grande para o autor. Todo signo, todo gênero de discurso aí nasce e aí se banha para continuar vivo e não se congelar, petrificar (BAKHTIN, 1988, p. 118-119).

Os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros são de riqueza e variedade infinitas, e marcados pela heterogeneidade. Vão-se diferenciando e também se ampliando, no caso daquelas esferas se desenvolverem e ficarem mais complexas. Os gêneros organizam os conhecimentos sociais de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores.

O autor atribui grande relevância teórica à distinção dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros do discurso secundário aparecem em circunstâncias mais complexas de comunicação cultural, relativamente mais evoluídas, principalmente associadas à escrita. Transformam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea e, nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

O que nos leva a buscar compreender como se dão as interações discursivas em sala de aula é um determinado conjunto de eixos teóricos de diferentes origens que vêm embasando e defendendo a produtividade de aulas interativas. Mesmo a tradição de trabalho escolar, no tempo-espço denominado *aula*, organiza-se em variadas formas de interação verbal entre professores e alunos. Segundo Bakhtin, “toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes.” (p. 126).

O autor afirma que as fórmulas adaptam-se em qualquer lugar ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. Coincidem com esse meio, são por ele delimitadas e determinadas em todos os aspectos. Por isso, encontram-se formas características de enunciados nos diferentes lugares de produção de trabalho. Diante dessas postulações de Bakhtin, podemos dizer que a sala de aula tenha “um certo repertório de fórmulas correntes”, que organiza o discurso ali produzido de determinadas maneiras: leituras de diferentes tipos e para variados fins (comentada, silenciosa...), conversas, produções escritas, elaboração de resumos, exposição oral, realização de exercícios, esquemas e provas, entre outros.

O tipo de instituição, a estrutura, os objetivos e a composição social da escola a organizam de um certo modo discursivo, caracterizando, junto com outros elementos, uma cultura escolar. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço discursivo em que o objetivo dos professores que trabalham com os conteúdos das disciplinas escolares é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer/conceber objetos, funcionamentos e fenômenos das áreas - os conteúdos - que estão vinculados às diferentes disciplinas. Trabalham intencionalmente, com propósitos definidos. De que modo trabalham para alcançar esse objetivo? Produzindo enunciados na perspectiva de um horizonte social, que é o horizonte da aprendizagem dos alunos e do papel da escola. E os alunos trabalham no horizonte social do que já conhecem e do ensino dos professores. Segundo o autor,

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. [...] Na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas

também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. (BAKHTIN, 1992, p. 319-320).

Como, então, surgem os enunciados do professor? Eles surgem no contexto do mundo discursivo do professor, de seus sistemas de referência discursivamente constituídos. No caso específico da aula devem surgir fundamentados em sua própria formação, logo no interior de uma esfera social do conhecimento, conformado por uma linguagem social que é característica daquela esfera. Mas, mesmo este sentido do discurso se construiu no movimento de muitas vozes: de professores, de autores de livros, de artigos, de jornais. E também no movimento de suas relações com outras esferas sociais de conhecimento, principalmente da esfera do cotidiano. É então num emaranhado hibridizado de vozes que os enunciados pedagógicos se constituem.

Para Bakhtin, todos os enunciados estão fundidos com julgamentos de valor social e com uma entonação, um tom apreciativo. A comunhão de julgamentos de valor presumidos (por sociedades, grupos sociais,...) constitui o contexto cultural no qual a enunciação viva desenha o contorno da entonação. A escola, por sua vez, é um lugar de conhecimentos que são julgados socialmente de forma positiva, como relevantes para a vida, em muitos sentidos. Os alunos vão à escola para aprender e os professores, para ensinar. O fato de os professores dominarem o conhecimento de uma linguagem social, vinculada a certa esfera de conhecimento, garante-lhes um lugar de autoridade. Autoridade, inclusive, para fixar enunciados de determinadas maneiras. Trataremos desse ponto mais adiante.

O diálogo da sala de aula deve possibilitar que se percebam indícios da tensão dos diversos sentidos que os alunos dão às palavras do professor, dos outros colegas e de autores que sejam lidos no processo de aprender determinado conteúdo e também os sentidos que o professor dá às palavras dos alunos. Na análise desse processo, embora aconteça de modos variados, deve ser possível capturar o movimento discursivo de produção de conhecimento, de aprendizagem e, no caso de nosso estudo, de aspectos discursivo-argumentativos dos processos de construção do conhecimento.

Considerando a concepção de linguagem de Bakhtin, como podemos refletir sobre a construção da argumentação e dos argumentos na linguagem, especialmente na sala de aula? Parece-nos que a resposta a essa questão liga-se à idéia de que, nessa concepção de linguagem, enunciar é argumentar. Podemos pensar, entretanto, em gêneros de discurso, em enunciados, mais e menos argumentativos, dependendo das condições de produção do discurso e das características e objetivos próprios aos gêneros utilizados. E o que nos leva a esta afirmativa? Segundo o autor:

[...] o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto etc) é já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre a qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, **a escolha dos procedimentos composicionais** e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 321, grifos nossos).

Qual seria o pressuposto básico para elaborarmos o delineamento de um estudo sobre a argumentação, dentro da teoria de Bakhtin? Produzir linguagem, produzir enunciados, no sentido que estamos dando, é argumentar numa determinada direção, na direção do interlocutor, no horizonte social do locutor. O que nos leva a esse pressuposto é o fato de que a natureza dialógica da linguagem para Bakhtin leva-o a postular que o locutor é, em certo grau, respondente, ao pressupor não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas a existência dos enunciados anteriores (dele mesmo ou de outros), aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) (BAKHTIN, 1992, p. 291). Desse modo, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, assim como se pode entender a heterogeneidade discursiva e o quanto os discursos e os gêneros do discurso se afetam, dado que a língua é material plástico e vivo. Como explica o autor,

É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. [...] Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 310, grifos nossos).

Assim, na perspectiva da relação entre as palavras dos sujeitos do discurso, a argumentação seria o modo de elaboração da linguagem por meio das intenções sempre presentes nos enunciados desses sujeitos. E os argumentos podem ser considerados, no sentido filosófico genérico, “os raciocínios destinados a provar ou refutar determinada proposição, um ponto de vista ou uma tese qualquer. Seu objetivo (da argumentação) é o de convencer ou persuadir, mostrando que todos os argumentos utilizados tendem para uma única conclusão.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 15).

A argumentação estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso, na medida em que, quando nos apropriamos de palavras dos outros, apropriamo-nos também do tom apreciativo, isto é, das condições sociais em que são produzidas e têm valor. A argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico.

Dados anedóticos apontam que na sala de aula o professor fixa o discurso, ainda que momentaneamente, como uma estratégia de ensino. E como estamos entendendo o fixar? Estamos entendendo na perspectiva de o professor fazer afirmações (ligadas aos conteúdos com que está trabalhando) aparentemente descontextualizadas (como se viessem de uma única voz, monofônicas, fixas, como se os enunciados tivessem congelado...). De um modo geral, isso se faz tirando as âncoras da realidade cotidiana dos alunos, as possibilidades de metaforizar, de citar exemplos. Nesse sentido, pode-se pensar tal estratégia como uma provocação (um argumento?) para que os alunos construam gêneros do discurso secundários, complexos, como o são os da ciência, do direito, da religião, entre outros. Conforme Bakhtin,

[...] por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, nos mais ínfimos matizes da composição. (BAKHTIN, 1992, p. 317).

Então, os enunciados monológicos também respondem a questões e necessidades anteriores, de outros sujeitos: “Como o discurso verbal se relaciona com a situação social que o engendrou?” Esta é a pergunta que Brait (1999, p. 18) traz e que nos fazemos. Para Bakhtin, o contexto extraverbal é composto de três fatores básicos: a extensão espacial, comum aos interlocutores (a unidade do visível; no caso do discurso pedagógico, a sala de aula); o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; e a avaliação comum dessa situação (VOLOSHINOV, 1926).

Mas, como se relacionam o dito e o não-dito (pressuposto, presumido)? O autor considera a situação extraverbal como parte constitutiva essencial à estrutura de significação do enunciado.

O social e o objetivo são pontos de partida para o estudo do presumido (e não o individual e subjetivo). Só pode ser presumido o que nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos, isto é, coletivamente, unidos. As avaliações, julgamentos de valor presumidos são avaliações sociais básicas que derivam de um grupo social dado (BRAIT, 1992, p. 20) Assim, podemos conceber as orientações pedagógicas na sala de aula, de professores, textos, livros e dos próprios alunos.

É o julgamento de valor que determina a seleção verbal e o todo da forma verbal, bem como a recepção dessa seleção pelo ouvinte. A entonação, o tom avaliativo, se constitui como o elemento que estabelece um firme elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. A natureza social do fenômeno entonacional está na fronteira entre o verbal e o extraverbal, conjunto de valores pressupostos no meio social em que ocorre o discurso. O falante seleciona as palavras no contexto da vida, onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.

O falante, o tópico e o ouvinte são constitutivos do discurso, essenciais a sua existência e, conseqüentemente, a sua descrição e análise. O ouvinte é aquele que o falante leva em conta, para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso. O ouvinte exerce influência crucial sobre todos os fatores do discurso. Segundo Bakhtin, as influências extratextuais têm uma grande importância na construção do discurso, possibilitando a entrada de palavras alheias em nossas palavras: “Depois, estas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente ‘em palavras próprias alheias’ com a ajuda de outras ‘palavras alheias’ (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.” (BAKHTIN, 1992). O caráter criativo está ligado não ao sentido da arte, mas ao sentido da integração e da autonomia que as palavras, que foram alheias, ganham no discurso daquele que delas se apropriou.

O autor destaca o processo paulatino de esquecimento dos portadores das palavras alheias. As palavras alheias se tornam anônimas ao serem apropriadas; com isso, a consciência se *monologiza*. Também são esquecidas as relações dialógicas iniciais com as palavras alheias que são absorvidas pelas palavras alheias assimiladas (passando pela fase das palavras “*próprias-alheias*”). A consciência criativa, ao tornar-se monológica, se completa pelos anônimos. Depois, a consciência monologizada como um todo único inicia um novo diálogo (agora com vozes externas novas) (BAKHTIN, 1992). Lemos (1999) relaciona o contexto desse monólogo, que inaugura um novo diálogo, à autoria e relaciona

as palavras anônimas ao resultado do apagamento da voz do outro na palavra alheia apropriada, “constituindo o sujeito em ‘outro do outro’, em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada.” (p. 43). Esta perspectiva de monologização parece ser relevante para refletir sobre os processos de aprendizagem.

Do ponto de vista da significação do enunciado, Bakhtin dá um destaque à noção de tema e nos diz o seguinte:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1988, p. 131-132).

O autor chama de *tema* o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, as diferenças sutis de significação, em enunciados aparentemente semelhantes. O tema é determinado pelas formas lingüísticas que entram na composição do enunciado e igualmente pelos elementos não-verbais da situação: perder esses últimos elementos da situação significa perder suas “palavras” mais importantes, significa não compreender. “Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema.” (BAKHTIN, 1988, p. 129). O autor destaca que é preciso considerar também que, além do tema e da significação, toda palavra possui um acento de valor ou apreciativo de natureza social, transmitido através da entonação expressiva, conforme exposto anteriormente. A apreciação caracteriza o papel criativo nas mudanças de significação, o deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro.

Outro prisma da teoria enunciativa de Bakhtin a considerar é a distinção de duas categorias de palavras, a autoritária e a palavra internamente persuasiva, que têm relevância para o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, entendidos, a partir daqui, como processos caracteristicamente argumentativos:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc, - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva. (BAKHTIN, 1998, p. 142).

O autor destaca a profunda diferença entre tais palavras, ressaltando que podem se unir em uma só palavra, entretanto, de forma rara. A palavra autoritária - religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc. - carece de persuasão interior para a consciência; nós já a encontramos unida à autoridade; exige de nós o reconhecimento e a assimilação; está ligada ao passado hierárquico.

A palavra internamente persuasiva, por sua vez, carece de autoridade; revela possibilidades diferentes. É determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual. A palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Tem produtividade criativa no sentido de que desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma; organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade; esclarece mutuamente em novos contextos; ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras internamente persuasivas. De acordo com Bakhtin,

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra internamente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (QEL, 1998, p. 146).

A citação aponta a tensão existente nos sujeitos no movimento enunciativo de transformação ideológica, o que entendemos como movimentos de reflexão e de possível mudança. Diferentes pontos de vista co-ocorrem e concorrem disputando espaço. Nesse sentido, podemos supor que os enunciados dos sujeitos

envolvidos no discurso se constituam como argumentos, expressando diferentes conhecimentos, carregados de valor e de intenções na direção dos outros. Este se configura como outro contexto para refletir sobre processos de ensino-aprendizagem. O espaço da sala de aula, dado o seu caráter pedagógico, admitiria a flexibilização das palavras autoritárias das áreas de conhecimento, isto é, dos conteúdos historicamente construídos, para que seu objetivo seja atingido.

Como já foi dito, nosso objetivo neste artigo é buscar caminhos, com base em Bakhtin, para analisar, do ponto de vista da argumentatividade da linguagem, interações discursivas em sala de aula, visando a construção do conhecimento. De acordo com Brait (1997, p. 101), “[...] descortinar um projeto de estudo das formas de construção e produção do sentido no conjunto dos escritos bakhtinianos é uma tarefa árdua, mas não impossível [...]”

Caminhando na direção da possibilidade aberta por Brait nos estudos da enunciação de Bakhtin, duas questões inter-relacionadas se destacam, considerando a elaboração teórica que vem sendo constituída e o objetivo explicitado.

A primeira diz respeito aos modos de apropriação da palavra do outro; a segunda se relaciona com o contexto tenso em que tal apropriação se dá. Avaliamos que seja nessas relações (que deve conter muitas conotações, de que não iremos tratar aqui) que a elaboração argumentativa do discurso mais se explicita. Apresentamos a seguir possibilidades de dar conta do inter-relacionamento das duas questões destacadas.

Numa primeira aproximação das questões, reportamo-nos ao discurso citado/referido (discurso direto, indireto e indireto livre), estudado por Bakhtin (1988; 1998), que envolve tendências historicamente consolidadas de apreensão do discurso de outro. Essa parece ser uma categoria relevante para o estudo da argumentação, na medida em que são elementos do discurso do outro (citado) que são trazidos para o discurso citante com algum propósito, como argumentos, já que entram no enunciado intencionalmente.

Paulillo (1993, p. 37-43), analisando o estudo de Bakhtin na perspectiva de definir procedimentos de análise do discurso citado, chega às seguintes possibilidades: (a) Discurso direto (citação literal); (b) Discurso indireto (uma espécie de descrição do discurso do outro), como p. ex. “Ele me disse que você sabia de tudo”; (c) o uso de verbos introdutórios que interpretam a intenção comunicativa com que o discurso citado teria sido proferido (afirmar, argumentar,...); e (d) Discurso indireto livre (mais comum em texto literário). Segundo a mesma autora, há outros fenômenos em que o discurso citado é indicado, aludido, como: (e) colocação de palavras e expressões entre aspas: “A *‘modernização’* do país que o governo pretende...”; (f) O uso do Condicional: “O incêndio *teria sido provocado* por um curto-circuito”, em que o sujeito enunciador não assume, não adere

totalmente ao enunciado produzido; vestígio de outra voz que seria o suporte da forma afirmativa do enunciado. Ocorre o efeito de distanciamento, que pode ir desde o não-compromisso (com a afirmação) até a recusa crítica, sob a capa de ironia, da verdade do enunciado afirmativo ao qual o condicional alude; (g) Indicadores genéricos: “*Dizem que...*”; “*Parece que...*”, entre outros; (h) A inserção/ uso de provérbio: implica a menção de outras vozes, mas o enunciador não é nem identificado, nem individualizado; remete ao senso comum, à humanidade; o enunciador citante adere ao enunciado, assume a sua validade.

Outra aproximação nos foi possível por meio do estudo de Weinrich (1964, apud KOCH, 1987, p. 37-48), vinculado aos estudos da Linguística Textual. É relevante destacar que a Linguística Textual busca captar o sentido do texto, considerando a própria construção textual, logo, de dentro para fora. A análise de discursos possibilitada por Bakhtin, ao contrário, nos leva a compreender o sentido dos textos no movimento exterioridade-interioridade-exterioridade, logo, considerando as condições de produção do discurso, isto é, a extensão espacial comum aos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; e a avaliação comum dessa situação, como já foi mencionado. Estamos, portanto, assumindo o trabalho de Weinrich numa direção diferente daquela dada pelo autor.

Weinrich organiza as funções dos tempos verbais na língua francesa em dois grandes grupos de situações comunicativas independentes - mundo narrado e mundo comentado. O falante apresenta o mundo utilizando-se dos tempos verbais “e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo narrado.” (KOCH, 1987, p. 38). Diante do mundo comentado, o falante é afetado, tem de se mover e reagir. Isto é, no mundo comentado, o locutor se responsabiliza e se compromete com aquilo que enuncia, criando uma tensão entre os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso. No mundo narrado, por sua vez, a atitude do locutor é distensa, ele se distancia de sua fala, não se comprometendo em relação ao fato que está sendo narrado. O locutor, neste caso, simplesmente relata fatos e acontecimentos como se apresentam por si próprios. Parece-nos que o ouvinte nesse caso recebe os relatos também como algo aceito, legitimado.

As expressões verbais próprias do comentário são aquelas empregadas no tempo presente e no tempo futuro, bem como as locuções verbais formadas com tais tempos. O mundo narrado se caracteriza pelos tempos pretéritos e também pelas locuções verbais formadas com estes tempos. Para o autor, os tempos verbais não têm vinculação com o Tempo (Cronos). Essa observação tem relevância para nós, já que nos permite pensar que os tempos verbais se vinculam ao movimento temporal da situação de enunciação.

Ao verificar a adequação da propriedade das expressões verbais de um e de outro mundo para o português, Koch observa que ela se mostra válida, a não ser pelo pretérito perfeito simples “que apresenta elevado índice de incidência tanto no relato como no comentário.” (1987, p. 43-44).

Segundo Weinrich, o discurso direto pertence ao mundo comentado; já a construção do discurso indireto livre está em um meio caminho entre o mundo comentado e o mundo narrado, sendo possível captar-se a fala do narrador e uma reflexão do autor superpostas. Isso pode contribuir para criar um clima de tensão, surpresa e expectativa no texto.

Estamos entendendo, então, que na sala de aula convivem estes mundos, o narrado e o comentado; o primeiro, ligado principalmente aos textos que o professor apresenta para socializar o conteúdo a ser ensinado, a palavra da autoridade, e aos relatos dos alunos reproduzidos a partir daquele texto ou associados àquele texto; e o segundo, ligado tanto ao professor quanto aos alunos, no sentido de “um conflito tenso... pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”, isto é, da palavra internamente persuasiva. Do modo como estamos entendendo, as réplicas do discurso, as contrapalavras do falante na direção de determinadas considerações, se interligam aos enunciados do mundo comentado, logo de caráter altamente argumentativo. Ou, de outro modo, o mundo narrado estaria ligado ao discurso de autoridade e o mundo comentado, ao discurso internamente persuasivo. Estamos compreendendo a caracterização do “não-compromisso” e do distanciamento do discurso do mundo narrado como algo que está convencionalizado ou legitimado como conhecimento aceito.

Ao trazer as categorias de mundo narrado e mundo comentado, desenvolvidas por Weinrich, interligando-as aos discursos de autoridade e internamente persuasivo, elaborados por Bakhtin, acreditamos não estar realizando nenhuma violência teórica, mas repensando-as sob novas luzes. Nesse sentido, continuando a interligação, chegamos a outra posição bakhtiniana que desenvolvemos em Goulart, Colinvaux & Salomão (2003). Bakhtin (1998, p. 156) apresenta três categorias básicas de criação do modelo da linguagem no romance que consideramos produtivas, para conceber os processos de constituição da linguagem dos sujeitos: (a) hibridização; (b) inter-relação dialogizada das linguagens; e (c) diálogos puros. As duas primeiras categorias, brevemente apresentadas a seguir, nos parecem relevantes para abordar a constituição do discurso no processo de ensino-aprendizagem. A hibridização seria a mistura de, no mínimo, duas linguagens sociais no interior de um único enunciado.

O autor afirma que uma hibridização involuntária, inconsciente, é uma das modalidades mais importantes da existência histórica e das transformações das linguagens.

[...] no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no interior de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e é sempre o enunciado que serve de cratera para mistura. (BAKHTIM, 1998, p. 156-7).

A linguagem de cada um de nós se constrói e se transforma no mesmo movimento de tensão e de hibridização pela palavra do Outro, atravessadas por gêneros discursivos diversos, fundados em também diversas linguagens sociais.

Arrematando a discussão

Com a construção teórica esboçada, entendemos que, com base em Bakhtin e outros autores coadjuvantes, tenhamos indicado possíveis balizadores para análise de interações discursivas em sala de aula, contribuindo para a compreensão de aspectos da construção do conhecimento nesse espaço. Podemos perseguir naquela análise um pequeno repertório de fórmulas correntes que caracterizem a argumentação do discurso em sala de aula, considerando o papel fundamental do professor nos modos como encaminha a orientação social do gênero de discurso chamado *aula*. O modo como ele transforma a palavra de autoridade em palavra persuasiva; como hibridiza o discurso; as perguntas que elabora procurando encaminhar o querer-dizer dos alunos em relação ao foco do tema estudado; o modo como propõe e interpõe o discurso narrado; e os encaminhamentos para a realização, pelos alunos, de atividade metalingüística. Parece-nos relevante considerar a legitimação e o trabalho com a palavra dos alunos, valorizando sua produção criativa, a interdiscursividade, mesmo que não vinculada diretamente ao conteúdo focalizado. Dito de outra maneira, parece-nos fundamental observar que universos de referência são mobilizados pelos alunos para dialogar com os temas estudados e que recursos expressivos encontram para manifestar seus julgamentos de valor, suas compreensões. Esses enunciados devem expressar as suas possibilidades discursivas de ler o mundo naquele momento.

Considerando a proposta do presente estudo, pode-se contrapor que o discurso produzido na escola, pelas próprias características dos processos que ali se vivenciam, envolvendo a disciplina que envolver, será sempre fortemente argumentativo.

Opomo-nos a este questionamento, destacando que o discurso escolar, como parte do discurso da vida, reflete-a e refrata-a, como tantos outros modos de construção de sentidos sociais que, por existirem fora da escola, habitam-na cotidianamente. Um dos pontos, entre muitos, que precisa de aprofundamento diz respeito às condições que tornam os enunciados mais e menos argumentativos.

O papel dos professores, sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos, parece estar ligado aos modos como lidam com a orientação social dos alunos nas interações discursivas em uma *aula*. A maneira como os professores controlam o espaço aberto entre o mundo narrado e o mundo comentado, a transformação da palavra de autoridade em palavra internamente persuasiva, parece também ser um fator relevante a investigar no processo discursivo de ensino-aprendizagem, como assinalado anteriormente.

A discussão teórico-metodológica realizada neste artigo apenas inicia um percurso investigativo que pode ser frutífero nas muitas dimensões que abre, na perspectiva dos estudos da linguagem, para continuarmos refletindo sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP: Hucitec, 1998.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogia, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 11-37.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 91-104.

GOULART, C.M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, 106, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 172-186, junho de 2000.

_____. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, 18, São Paulo, Autores Associados, p. 5-21, set- dez de 2001.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 95-112.

_____. A produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos: evidências do sujeito na/da linguagem. ROCHA, G; VAL, M. da G. Costa (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003b, p. 85-107.

_____. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin. Trabalho apresentado na reunião de pesquisadores do **GT Argumentação e Explicação**, ANPEPP, UFPE, Recife, 2003c.

_____. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula. Trabalho apresentado no **GT Argumentação e Explicação, Simpósio Nacional da ANPEPP**, Vitória, ES, 2004.

GOULART, C., COLINVAUX, D. & SALOMÃO, S. Linguagem científica e linguagem literária em aulas de Ciências: a busca de dimensões teórico-metodológicas de análise. II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 17.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3.. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LEMOS, C. de. A função e o destino da palavra alheia. BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogia, polifonia, intertextualidade**. SP: EDUSP, 1999.

PAULILLO, R. Procedimentos de análise do discurso referido. ALMEIDA, L. F. R. de; RESENDE, P.; CHAIA, V. **Análise do discurso político: abordagens**. São Paulo: EDUC, 1993, p. 25-48.

VOLOCHINOV (1926) **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução livre do inglês, por Cristóvão Tezza, 1976. Mimeo.

WEINRICH, H. **Tempus: Besprochene und Erzählte Welt**. (Trad. Esp., Madrid, Gredos, 1968). Stuttgart, Ernst Klerr, 1964.

Recebimento em: 13/11/2008.

Aceite em 13/12/2008.

Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro

Expectations of socialization in school among mothers belonging to poor social layers in Rio de Janeiro

Lea Pinheiro Paixão¹

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa realizada entre 2005 e 2007, com mães de crianças que frequentam uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Objetiva analisar expectativas de socialização na escola considerando estratégias instrumentais e identitárias. As análises se apoiaram em Pierre Bourdieu, Daniel Thin e Agnès Van Zanten. Foram realizadas entrevistas individuais com seis mães. Para três mães, a escola deve ocupar-se, principalmente do ensino. As demais, que vivem em favelas próximas à escola, revelaram expectativas modestas de socialização na escola. Todas, no entanto, esperam que a escola garanta a guarda das crianças durante o horário escolar.

Palavras-chave: Socialização na escola. Família e escola. Escolarização e camadas populares.

Abstract:

The text presents the results of a research carried out between 2005 and 2007 with children's mothers attending a public school in the State of Rio de Janeiro. It's focussed on the analysis of expectations of socialization in schools considering instrumental strategies and identities. Analysis were based, specially, on Pierre Bourdieu, Daniel Thin and Agnes Van Zanten. Individual interviews took place with six mothers who showed differences in relation to their expectations of school as a socializing place. Three of them fear the experiences of socialization in school. For them, school role should be primarily learning. The others, who live in a slum near the school, show little expecttions of such socialization. Linking the two groups there is the general expectation that the school should look after the children, guaranting their safety, during school period.

Keywords: Socialization in school. Family and school. Education and poor social layers.

1 Doutorado em Sciences de L'Education pela Universite de Paris V (Rene Descartes), U.P.V. Paris, França. Professora da Universidade Federal Fluminense. End. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Campus do Gragoatá, Bloco D, Sala 520, São Domingos. Niterói RJ. Brasil. CEP 24.210350. Tel. (21) 26292699, (21) 26292695. E-mail: <paixao.lea@gmail.com>.

Introdução

A escola contemporânea vive momentos de tensão no que se refere às suas funções. Professoras/es declaram enfaticamente: “Os pais e/ou mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professor/a, é ensinar.”²

Para as/os professoras/es, as funções da escola se ampliaram, dificultando o trabalho delas/es. Alegam que para se ocupar do que deve ser o núcleo das responsabilidades da escola – ensinar – precisam promover a aquisição, pelas crianças, de comportamentos que consideram pré-requisitos necessários ao trabalho que constitui sua tarefa como professoras/es. Referem-se ao processo de socialização das crianças, que recebem como ‘inadequado’. Esse tipo de reclamação é frequente entre professoras/es de escolas que recebem crianças de camadas mais pobres da sociedade e aponta para uma avaliação negativa do modo de socializar da família. As tensões daí originadas podem contribuir para ampliar dificuldades no processo de escolarização de crianças das camadas populares. Para outros grupos sociais, tais tensões encontram solução com a transferência do/a filho/a para escolas particulares que respondam às expectativas de socialização das famílias.

Há literatura, no campo da Sociologia da Educação, que vem mostrando a importância de se pesquisar consonâncias e dissonâncias no modo de socialização³ da família e da escola (THIN, 2006a, 2006b; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). No Laboratório de Estudos sobre a Relação Escola e Família (Universidade Federal Fluminense), estamos investindo em um programa de pesquisa cujo objetivo é analisar consonâncias e dissonâncias entre expectativas de professoras/es, mães/pais e crianças.

O programa de pesquisa foi iniciado ao final de 2004, em uma escola (aqui designada Escola X), que atende a crianças de camadas populares de Niterói (estado do Rio de Janeiro), objetivando:

Colher elementos que possibilitem compreender: (i) as expectativas de famílias de camadas populares em relação às responsabilidades da escola no processo de socialização de seus/suas filhos/as; (ii) as percepções de profissionais da escola em relação a tais expectativas das famílias; (iii) a percepção de tais expectativas por parte dos/as alunos/as. A partir daí, analisar consonâncias e dissonâncias entre essas expectativas.

2 Relato de professora, colhido no Grupo Focal organizado pela professora Léa da Cruz, na pesquisa com professoras.

3 A noção de socialização não é, neste texto, tomada como sinônimo de educação. A socialização não se limita a práticas que, de forma explícita, objetivam educar em certa direção. Há componentes e efeitos inconscientes nesse processo. Como lembra Darmon (2006), as abordagens sociológicas da socialização variam segundo a importância que os estudiosos dão a esses componentes e efeitos.

Entender relacionamente aproximações e distinções entre expectativas de socialização na escola, considerando a origem social dos/as alunos/as.

Os resultados ora apresentados tratam da pesquisa realizada junto às mães. Duas outras pesquisadoras encarregaram-se das pesquisas junto às crianças⁴.

Em pesquisa anterior, observei que mães catadoras alimentavam fortes expectativas de que a escola se ocupasse da dimensão de socialização dos/as filhos/as (PAIXÃO, 2003, 2005). A pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, continua a tratar desta questão: socialização na escola. Para isso, entrevistei seis mães de crianças que frequentam ou frequentaram uma escola pública em Niterói.

O grupo é menos homogêneo que o entrevistado na pesquisa anterior (as catadoras). Nele, se encontram mães que, como as catadoras, vivem em situação precária – asseguram a sobrevivência em atividades não-regulares, não-assalariadas –, como também mães que pertencem a famílias em que o assalariamento propicia condições menos instáveis de sustentabilidade. Cinco dessas mães podem ser identificadas como pertencentes às camadas populares, na medida em que a sobrevivência da família é garantida por atividades manuais não-qualificadas. Há uma mãe que escapa dessa categoria. Seu marido tem pequeno comércio, atividade que inclui a família na categoria de extrato mais baixo de camadas médias. A seguir, apresento um breve perfil de cada uma delas⁵.

Sonia

Negra, 32 anos. Reside em uma favela. Desempregada, faz faxina. O marido também está desempregado (é soldador) e mantém a família com o que recebe de serviços eventuais ('bicos'). São três os filhos: Eric, com 12 anos, que mora com a avó; Alessandra, de 8 anos; João, com 3 anos. Sonia estudou até a quinta série do Ensino Fundamental e pensa em voltar a estudar. Seu marido frequentou a escola até a sexta série do Ensino Fundamental. A religião exerce papel importante no ethos familiar.

Karla

Negra, 39 anos. Reside em uma favela. Separou-se do marido há cinco anos. Ele era alcoólatra. Karla não concluiu o Ensino Médio. O ex-marido estudou até a quarta série do Ensino Fundamental. Na casa, moram ela e quatro filhos (com 5, 9, 11 e 12 anos de idade). Karla sustenta a família como diarista e também executando pequenos trabalhos de artesanato.

4 A professora doutora Marisol Barenco de Melo se ocupou das crianças e Léa da Cruz, das professoras.

5 Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos/as entrevistados/as.

Marisa

Negra, 34 anos. Reside em uma favela. Vive com marido e seis filhos (dois meninos e quatro meninas). No terreno há outras casas, onde residem parentes (mãe e irmãos). Marisa é dona-de-casa e o marido trabalha em uma empresa de limpeza urbana. Situação estável de vida (assalariamento). A família espera que os filhos contribuam, a partir de certa idade, para a manutenção do grupo familiar. Por exemplo, um dos filhos trabalha em um shopping center em Niterói e o outro faz biscates. Marisa não concluiu a primeira série do Ensino Fundamental. Confessa que não sabe ler. Não soube precisar o nível de escolarização do marido: se até a quarta ou a oitava série do Ensino Fundamental.

Ana Maria

Negra, 48 anos. Trabalha em uma empresa de limpeza. O companheiro é funcionário no setor de manutenção do quadro de uma universidade pública. Situação estável de vida (assalariamento). Ana Maria tem duas filhas: uma de 27 anos, que se formou em Pedagogia na UFF, e a outra de 11 anos, que estudou na Escola X. As filhas moram com ela e o companheiro. Ana Maria cuidou da filha do companheiro anterior, que também frequentou a Escola X. Essa jovem não vive mais com ela. Ana Maria completou o Ensino Fundamental.

Henriqueta

Branca, 39 anos. Mora no bairro onde está localizada a Escola X. Trabalha com o marido, proprietário de uma imobiliária que funciona no andar térreo da casa onde residem. A família é constituída de Henriqueta, marido, avô (pai do pai dela) e dois filhos (uma jovem de 17 anos e um menino de 8 anos). Ambos estudam na Escola X. O marido tem Curso Superior; ela, o Ensino Médio completo.

Rosário

Negra, 44 anos. Mora em bairro próximo à Escola X. Vive com dois filhos gêmeos de oito anos que estudam na Escola X. A família tem vida atual estável, que tende a se tornar mais precária, a médio prazo. Rosário não exerce uma atividade remunerada. Para sua subsistência, depende da pensão alimentícia paga pelo pai das crianças. Por isso, ela afirma que só pode garantir escolaridade para os filhos até atingirem 18 anos, quando ela não mais terá direito à pensão. Depois, eles deverão trabalhar. Rosário completou o Ensino Médio.

Neste texto, serão exploradas algumas das dimensões das expectativas das entrevistadas em relação ao processo de escolarização. Serão focalizadas quatro delas que parecem distinguir o grupo entrevistado em suas relações com a Escola X.

1 Tensões entre as Mães

A análise das entrevistas revela distinções entre as mães. Apesar do pequeno número de entrevistadas (seis), suas reflexões sobre a escolarização dos filhos e a leitura que fizeram da forma como a Escola X vem realizando sua tarefa, mostram não apenas diferenças, como também apontam para a existência de tensões.

Podemos identificar um subgrupo de três mães que emitem avaliações negativas sobre as mães de outros alunos, colegas de seus filhos. Segundo elas, tais mães prejudicariam o processo de escolarização de seus próprios filhos. Essa crítica é direcionada ao modo de socialização nas famílias que provoca, de acordo com elas, repercussões na vida da escola. Associados a essa crítica, avançam ainda pontos negativos relacionados ao acompanhamento escolar dos filhos daquelas famílias. Nesse sentido, esse primeiro subgrupo de mães avalia como procedentes as críticas que as/os professoras/es dirigem aos/às pais/mães em geral. O discurso delas aproxima-se das análises efetuadas por algumas professoras no Grupo Focal. Apóiam as professoras nas críticas que fazem aos/às pais/mães. Isso não significa que elas não critiquem, por seu turno, o trabalho da escola. Uma delas tirou a filha da Escola X porque considerou que a professora não era suficientemente competente do ponto de vista pedagógico. Ela alega ter registrado equívocos na correção dos deveres feitos pela filha. Preferiu, então, transferi-la para uma escola particular.

Uma outra mãe desse subgrupo relatou problemas relacionados ao ensino das disciplinas. Entretanto, como não pôde arcar com os custos de uma escola particular, ela manteve o filho na Escola X, utilizando estratégia de vigilância contínua e cerrada sobre o que acontece na escola. Uma terceira mãe acompanha as anteriores nas críticas à escola em relação à sua tarefa de ensinar. Ela gostaria de poder mudar o filho dessa escola pública para uma outra, também pública, localizada em um bairro de classe média alta, da cidade. Mas não pode transferi-lo, porque, segundo ela, é bastante difícil conseguir transporte gratuito e ela não tem condições de arcar com as despesas das passagens de ônibus.

As mães que se posicionam como críticas de outras mães consideram problemática a convivência de seus/suas filhos/as com crianças oriundas de grupos familiares que não se envolvem com a escolarização delas ou que admitem seus comportamentos “inadequados”. Tais avaliações fundamentam-se em suas preocupações com o processo de escolarização das crianças e da perspectiva da escola como estratégia instrumental. Elas têm receio de que os/as filhos/as sejam prejudicados/as em consequência do deficiente acompanhamento escolar de outras mães. A conduta de duas delas exemplifica a lógica dessas avaliações. Na época da entrevista, a Escola X não alcançara número suficiente de professoras/es para todas as turmas, e as duas mães desse subgrupo tinham filhos em

uma turma sem professora. Todos os dias elas cobravam da direção da escola solução para o problema. Inclusive, haviam acionado um canal de TV para tornar pública a reivindicação. Como estratégia para enfrentar essa ausência de trabalho pedagógico na escola, elas procuravam substituir, de certa forma, a professora: estudavam com os filhos em casa os conteúdos que - acreditavam - deveriam ser desenvolvidos naquele período. E refletiam: “Aqueles outras mães não devem estar fazendo o mesmo. Assim, quando a turma tiver professora, nossos filhos vão perder tempo, porque será necessário ensinar aos demais aquilo que já ensinamos a eles.”

Nesse caso, em especial, as mães se referiam a um grupo de crianças cujas famílias moram em um casarão, um imóvel antigo e mal-conservado localizado no mesmo bairro em que se encontra a Escola X e que havia sido invadido por famílias que não dispunham de lugar para morar.

As “crianças do casarão” - na Escola X, é comum se referir aos alunos que vivem ali dessa forma - ocuparam o centro de uma discussão, conforme relatou uma das professoras que disse ter recebido sugestão de mães (as duas entrevistadas) para deslocar de sua turma alguns alunos que moram no “casarão”, o que lhes foi devidamente negado.

A preocupação com as crianças do casarão e com outras que vêm de famílias mais pobres estende-se ao modo de socialização. Nesse sentido, uma das duas mães do subgrupo citado, em especial, mostrou-se enfática em sua crítica (Henriqueta): “As mães, eu acho que jogam as crianças no colégio, muitas mães.” Para ela, isso decorre do Programa Bolsa Família, benefício que, para ser recebido, requer a frequência das crianças na escola. Inclusive, ela até insinua que estas estão na escola apenas por esse motivo. Ademais, observa que, apesar da falta de professor/a, quase não se vêem mães no estabelecimento de ensino (como ela, que está “batalhando”), afirmando ter tentado organizá-las para irem à Coordenadoria reclamar sobre o problema. No entanto, só três mães compareceram. “Acho que num tão nem aí. Elas querem a presença das crianças no colégio, tá lá, tá contando que tá indo pro colégio e pronto!” Ela, ao contrário, declara que vai à escola todos os dias para observar tudo cuidadosamente, inclusive a filha que está cursando o Nível Médio (segundo ano), e fala em: “falta de educação que vem de casa: umas mães que vêm pro colégio de short curto. Eu acho que não é certo isso; vêm com blusa cá em cima. Isso aí é dando exemplo já pra quem? Pro filho, né? Porque aí, você já vê: as crianças já dobra a blusa cá em cima. Isso eu acho errado.” Ainda, critica as mães que têm muitos filhos. Diz que elas e os mandam pedir dinheiro para levar para casa, lembrando que a filha encontrara uma criança vendendo “coisas” no “sinal” às 10 horas da noite. “Essa criança vai estudar direito? Num acho. Acho que a culpa maior é da mãe.” Concorda com as professoras ao considerarem que as mães esperam da escola realizar a educação dos/as filhos/as e menciona o caso de uma professora que teve de dar banho em uma menina. “A professora também... Ela vem aqui dar aula, mas num é pra ficar tomando conta de criança, ter que cuidar, dar banho, ter que dar educação. Não é!”

Nesse sentido, o primeiro grupo de mães associa-se às professoras quanto às críticas relacionadas ao modo de vestir, de agir das crianças e à falta de acompanhamento escolar pelas mães, as quais foram formuladas no Grupo Focal.

Assim, se a tensão entre as mães revela a importância da escola enquanto estratégia instrumental de um grupo - acreditam que a convivência dos/as filhos/as com as “crianças do casarão” pode dificultar a aprendizagem deles/as -, as críticas mostram que tal raciocínio encontra-se vinculado à depreciação do modo de educar destas e de outras mães que parecem viver de modo igualmente precário.

2 Socialização na escola

Não se podem tecer, em relação às mães entrevistadas da Escola X, essas mesmas observações para o conteúdo das entrevistas realizadas com catadoras do lixão (PAIXÃO, 2003; 2005), que revelaram expectativas de a escola tomar para si a atribuição de socializar seus filhos. Entre as mães da Escola X não há unanimidade de expectativas de socialização na escola.

Ana, Henriqueta e Rosário estabelecem uma clara distinção entre funções da escola e funções da família. Elas não só não esperam que a escola socialize os/as filhos/as, como também temem a influência da instituição nessa esfera. Suas expectativas estão mais concentradas na dimensão instrumental da escola: ensinar.

Muitas de suas preocupações estão relacionadas ao tamanho da escola e a sua administração. Trata-se de um espaço muito grande, no qual são oferecidos cursos desde a Educação Infantil ao Nível Médio (Formação de Professores) e que reúne crianças e adolescentes de idades variadas. A escola situa-se num bairro em que se encontra estabelecido um dos *campi* da UFF e é rodeada por três favelas, de modo que não está imune a repercussões do tráfico de drogas. Atendia, na época das entrevistas, distribuídos/as em 105 turmas, 2.449 alunos e alunas, em geral pertencentes às camadas mais pobres da localidade.

Conhecendo os problemas da escola e a composição social dos/as alunos/as que a frequentam, as mães que têm uma situação menos precária ficam atentas para que, pelo menos, a educação recebida pelos/as filhos/as na família não seja prejudicada. Elas gostariam que a escola contribuísse para fortalecer essa educação de acordo com o que valorizam, mas não alimentam grandes expectativas quanto a isso. Essas mães empenham-se em acompanhar ativamente todos os acontecimentos no ambiente escolar, numa tentativa de evitar que os/as filhos/as sofram influências que julgam negativas para o desenvolvimento de suas identidades, em desacordo com a socialização que promovem em casa.

Ana Maria, considerando que a Escola X não respondia a suas expectativas, transferiu a filha para uma escola particular, relatando um episódio que lhe trouxe sofrimento. Certo dia, a menina ficara desaparecida por horas, durante todo o período em que deveria estar na escola, e a direção do estabelecimento não conseguiu fornecer explicações sobre o fato. Depois dessa experiência e de outra relacionada ao ensino propriamente dito, a mãe tirou a garota da escola, mas esta acabou fugindo de casa. Henriqueta, confessando que gostaria de tomar a mesma atitude de Ana Maria - mudar o filho para uma escola particular -, utiliza outra estratégia. Por meio de uma explanação interessante, ela demonstrou claramente todo o seu empenho em acompanhar a da socialização dos filhos no âmbito escolar.

Como não tem condições de pagar a mensalidade de uma instituição particular de ensino, procura tirar vantagem das experiências negativas adquiridas naquela escola em que o filho estuda. Segundo ela, ali eles aprendem “de tudo” e, então, em casa, ela se preocupa em fazer o contraponto. Henriqueta conversa com eles, analisa suas experiências escolares e vai dizendo o que considera certo ou errado nisso. Para ela, os filhos têm de enxergar claramente os limites de uma e de outra instituição (a escola e a família). Citando um exemplo, relatou que, um dia, a filha chegou da escola comentando o assassinato de uma colega, grávida, que se envolvera com um menino do tráfico. A partir desse fato e de outros do gênero, Henriqueta orienta os filhos sobre como se comportar na escola: os cuidados necessários nas relações com os colegas; a atenção que devem prestar aos lugares em que colocam a mochila, evitando o risco de encontrarem objetos indesejáveis em seu interior etc. Ensina também que, embora ouçam xingamentos, esse é um comportamento reprovável. A mãe avalia que a convivência no meio escolar tem um lado positivo, na medida em que coloca os filhos em contato com a realidade:

Outras crianças que estudam em outros colégios não têm contato nenhum; é uma criança bobinha. Ela não sabe se defender, porque só convive com a criança do mesmo nível dela, é tudo do mesmo nível. Tá certo que se eu pudesse iria colocar meu filho num colégio particular e tudo! Mas eu acho que seria a mesma coisa; num colégio particular também tem a mesma coisa: tem meninos agressivos... Aqui é muito mais... Aqui ele aprende a se defender, aprende como é o mundo lá fora, porque tá vendo que aqui tem de tudo, infelizmente... Porque isso aí é bom.

Henriqueta tem medo da violência. Adverte o filho a respeitar as meninas, mas levanta um problema: a criança precisa aprender a se defender, e ela tem medo de o filho ficar “meio bobo”, retraído. Um dia, ouviu o menino falando palavrões em casa. Ela o

repreendeu: “Não. Não pode falar isso. Deixa os seus colegas falar lá. Acha bonito falar isso? Só porque é homem? Seu pai não fala palavrão, você devia ficar falando?” “Tem que estar sempre orientando.” Sua estratégia de socialização aproxima-se de estratégias de famílias de camadas médias e do modo escolar de socialização dessa classe social. Não inflige castigos aos filhos, sejam físicos ou de outra natureza. Prefere conversar, explicar, argumentar. E, quanto à questão central dessa discussão, ela definitivamente não nutre a expectativa de que a escola socialize os filhos.

Se entre as mães desse subgrupo é nítido o temor pela socialização que pode ser promovida no recinto escolar junto aos/às filhos/as, sua condição socioeconômica não lhes permite outras saídas. Esperam que a escola cumpra minimamente as funções instrumentais que lhe cabe, ocupando-se, primordialmente, dos processos de aquisição de informações e habilidades. Entretanto, não se podem fazer afirmações semelhantes quando se trata das mães que moram em favela.

Karla não parece tão preocupada quanto as mães do subgrupo anterior em relação ao que se passa na escola, não se mantém atenta ao seu cotidiano, nem percebe os perigos que ali possam existir. Mas, se ela não teme a socialização escolar dos/as filhos/as, também não parece imputar tal responsabilidade à escola. Afirma que a educação deve ser-lhes passada pelos pais, pois são muitos os/as alunos/as sob a responsabilidade da professora. Considera que a base é: “[...] ensinar a ver o ponto de vista, ensinar a ver onde que ele tá certo, onde que ele tá errado, respeitar os mais velhos, os coleguinhas.” Procura servir de exemplo aos filhos: não fuma, não bebe, não tem companheiro.

Sonia, em seu depoimento, dá indícios de que alimenta algumas expectativas de que a escola contribua para a socialização das crianças. Afirma que a professora pode ajudar a “disciplinar” o aluno e acredita que a escola pode ensiná-lo a se expressar (ressente-se por não saber se expressar corretamente). Em seu discurso, expectativas relativas ao ensino da língua parecem articular dimensões identitárias e instrumentais. Nesse sentido, considera que a linguagem se associa ao comportamento, como, por exemplo: pedir licença para entrar em uma sala; pedir desculpas; entender termos que significam elogios etc. Esse aspecto foi evocado pelas professoras no Grupo Focal também como indicativo de carência de socialização das crianças. Expectativas como essas foram igualmente encontradas entre as catadoras do lixão (PAIXÃO, 2005).

Marisa, referindo-se à educação dos filhos, proferiu um discurso genérico que não fornece informações sobre suas expectativas em relação à socialização na escola. No geral, parece acreditar que a escola sabe o que faz, apesar de ter tecido críticas quanto às restrições impostas ao uso de boné e ao tamanho do *short* das crianças.

3 Escola e estratégias instrumentais

Henriqueta, Rosário e Ana Maria ressaltam mais a função instrumental ⁶ da escola: a aquisição do saber e do diploma. Entre as demais, tais expectativas encontram-se associadas a dimensões identitárias. Karla espera que a escola ministre o conteúdo de modo mais eficaz, dissemine mais saber (dito de forma vaga) e cultive mais respeito. Para Sonia, a função instrumental relaciona-se à preparação da criança para que esta consiga um “serviço melhor, ser alguém na vida”, “ter até patrão”, em função do que: “[...] é necessário ir até a oitava série, saber se expressar melhor, aprender a ler, a fazer conta e a escrever.” A depoente, falando sobre o saber, agrega dimensões mais identitárias, tais como “ser gente honesta”, “falar melhor”. Também, critica casos de agressão no espaço escolar, um dos motivos que a levou a tirar o filho do Brizolão (o outro motivo foi a promoção automática). Mas, o que consideram ser o saber? Seria preciso reunir mais elementos para compreendermos melhor a significação que atribuem ao termo.

A distinção entre os dois subgrupos quanto ao peso da escola como estratégia instrumental pode ser observada na avaliação de uma professora que foi objeto de considerações extremamente contrastantes. Ela foi enfaticamente elogiada por algumas mães, que ressaltaram o carinho que ela tem pelos alunos e o fato de levar crianças para a casa dela, ministrando-lhes aulas especiais. Já duas outras mães, referindo-se à mesma pessoa, comentaram que ela era “uma das piores professoras”, alegando que “fica aos beijinhos” com as crianças e que as leva para brincar no pátio, em vez de realizar o trabalho pedagógico a ela atribuído: ensinar.

Essas opiniões absolutamente discordantes sobre a mesma professora mostram divergências em relação ao que as mães esperam da escola. Enquanto para algumas a função primordial desta associa-se ao saber, outras se mantêm atentas à maneira pela qual seus/suas filhos/as são acolhidos/as pela professora. Em suas expectativas, é possível se identificar correspondência entre as dimensões instrumentais e as identitárias. Para algumas, a preocupação com a ordem moral - “Só quero ver meus filhos homens de bem, encaminhados, honestos... Coma do fruto do suor deles.” - fala mais alto do que as expectativas instrumentais.

6 Sobre estratégias identitárias e instrumentais, ver Zanten (1996) e Paixão (2007a).

4 A responsabilidade da escola pela guarda⁷ das crianças

Se nos itens anteriores as mães entrevistadas revelam perspectivas distintas sobre as funções da escola, há uma forte crítica a essa instituição com a qual todas as mães concordam. Trata-se de sua responsabilidade pela guarda das crianças no período em que elas estão, formalmente, sob sua tutela - o horário escolar.

As mães esperam que o estabelecimento de ensino, em primeiro lugar, garanta que seus/suas filhos/as permaneçam em segurança durante o turno das aulas, em todo o espaço escolar. É obrigação da escola saber onde elas se encontram e dar conta do que lhes acontece nesse período. Entretanto, na avaliação das mães, a instituição não vem cumprindo esse papel, não se sente responsável pela movimentação das crianças, sobretudo daquelas que se encontram no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - as maiores. Há espaços na escola nos quais as crianças estão mais protegidas. São aqueles destinados aos menores. Ali há uma “segurançazinha maior”, informou uma delas. Os alunos da Educação Infantil circulam em um ambiente delimitado por grades e portões e são acompanhados pelas professoras em seus deslocamentos.

Um dos motivos que levou Ana Maria a transferir a filha para uma escola particular foi justamente este: a escola não se sentir responsável pela guarda de todas as crianças. Como já relatado, a direção não encontrou explicações para o fato de a menina ter saído da escola sem que alguém percebesse. Outras mães relataram casos que também ilustram esse descompromisso.

Rosário acompanha de perto a vida do filho na escola e o orienta sobre como evitar determinadas situações potencialmente perigosas. Seus conselhos evidenciam possíveis perigos a que a criança estaria exposta no período escolar e remetem para uma ausência de responsabilidade da escola em relação à integridade dos/as alunos/as: “Ontem mesmo, estava falando com aquela mãe: ‘Olha! Cuidado com as crianças no banheiro. Não vai ao banheiro, evite ir ao banheiro.’” Henriqueta, a outra entrevistada que acompanha a entrevista, confirma: “É muito perigoso.”

As mães observam que não há inspetor de alunos, cuja ação poderia propiciar mais segurança às crianças no espaço escolar. Reclamam de que crianças de diferentes idades ficam “misturadas”, o que consideram não ser bom.

7 Uma primeira leitura das entrevistas sugeriu que essa dimensão poderia ser tratada no âmbito do que foi e tem sido analisado como “cuidado”. Essa hipótese foi discutida por Marília Pinto de Carvalho (1999), em cujo texto tal categoria foi utilizada. Nesta pesquisa, descartou-se a possibilidade de denominar aquelas preocupações reveladas pelas mães como sendo da ordem do cuidado.

O filho de Rosário, por exemplo, convive no mesmo espaço com alunos/as mais velhos/as, e ela comentou, ainda, que soube do caso de uma menina de 12/13 anos que fora surpreendida tendo relações sexuais nas dependências da escola: não sabem se com o consentimento dela ou se se tratava de um estupro. Segundo Rosário, uma professora da Escola X afirma que isso de fato aconteceu, acrescentando que o irmão da menina esteve na escola, armado, disposto a “pegar” o garoto. Em seguida, Rosário volta a falar dos conselhos que dá ao filho sobre o uso do banheiro da escola: “Antes de sair de casa, eu falo pra ele: ‘Bruno, vai ao banheiro; na escola, evite. Espera mamãe chegar; quando mamãe chegar, você faz lá na rua, pertinho da mamãe; mamãe te esconde num cantinho.’”

Karla relata o caso em que o filho foi “desrespeitado” por um colega, que baixou o *short* do menino e ficou “panhando” (seria tocando?) o órgão sexual dele. Ela registrou a queixa no livro de ocorrência e o ofensor foi transferido para outra turma, mas, neste ano (ano em que foi realizada a pesquisa), encontra-se na mesma turma do filho de Karla. Em virtude desse fato, ela acredita que a escola não considera as queixas registradas e não se preocupa com a administração do livro de ocorrência - caso contrário, o tal garoto não estaria estudando na mesma sala do filho.

Como não têm condições de transferir os filhos para uma instituição de ensino que atenda melhor a suas preocupações, as mães, diante da incapacidade da escola em promover a segurança e acompanhar os/as alunos/as nos deslocamentos por seu espaço físico, desenvolvem estratégias substitutivas. Elas tomam atitudes para resolver conflitos trazidos pelos/as filhos/as e que, em princípio, caberiam à escola, atuando como verdadeiros agentes de defesa.

Assim, houve relatos de situações nas quais a agressão sofrida pelo/a filho/a gerou intervenção direta do pai ou da mãe no espaço escolar, como conversar com o colega agressor ou até mesmo ameaçá-lo para impedir que a situação se repetisse. Em outra fala, a mãe entrou no pátio da escola e foi falar diretamente com o aluno que vinha tirando dinheiro de seu filho. Nesses casos, a mãe ou parentes próximos procuram, a seu modo, gerenciar situações de conflito que se passam no interior da escola, intervenção que provavelmente segue a lógica de socialização que orienta a educação das crianças no seio da família. É surpreendente que tais interferências não tenham sido objeto de observação das professoras no Grupo Focal, uma vez que elencaram vários problemas enfrentados com as crianças e suas famílias.

A interferência para a resolução de conflitos pode também se fazer via institucional. Há pais e mães que têm familiaridade com o sistema de ensino e procuram acionar dispositivos previstos em regulamentações. Assim, alguns solicitaram que o fato fosse registrado no livro de ocorrências; outros reclamaram à direção da escola, junto a órgãos centrais da rede ou, ainda, a instâncias superiores, como o Conselho Tutelar.

Talvez seja essa a dimensão que mais caracteriza o grupo como um todo, explicando-se, em parte, pelas dimensões físicas daquele estabelecimento de ensino que funciona em vários prédios e recebe um grupo considerável de alunos/as de idades diferentes. Mas isso não explica tudo.

Resultados obtidos em outras pesquisas parecem indicar que esse tipo de expectativa emerge também em outros contextos e tipos de escola. Na pesquisa com catadoras de um lixão (Paixão, 2005), elas relataram que, no momento de escolha da escola para os/as filhos/as, levam em consideração a capacidade de o estabelecimento de ensino guardá-las no período de aulas.

No trabalho de pesquisa realizado com cortadores de cana, Neves (1999) também observou que os entrevistados esperavam da escola o cuidado com os/as filhos/as, pois eles se ausentam por muito tempo de casa para trabalhar e não podem acompanhar de perto a vida cotidiana das crianças até que estas atinjam a idade considerada adulta. Para essas famílias, a escola constitui-se em uma instituição fundamental para o controle e a disciplina do comportamento dos/as filhos/as e também para mantê-los ocupados no tempo em que estariam livres da sala de aula. Elas têm fortes expectativas de que a escola seja parceira na tarefa de cuidar dos pequenos e jovens enquanto elas estão fora de casa, evitando fiquem expostos/as a influências perigosas nas ruas, e que, ao mesmo tempo, lhes ensinem comportamentos e valores considerados, por elas, necessários a sua vida futura como adultos/as e, em especial, no mundo do trabalho. Entretanto, avaliam que a falta de controle nos deslocamentos dos/as filhos/as e a desobediência aos horários são indicadores de que o universo escolar está atuando na contramão dos valores que procuram inculcar neles/as no ambiente doméstico. Para as mães que esperam que os/as filhos/as estejam sendo bem cuidados na escola enquanto elas trabalham, é motivo de preocupação, por exemplo, saber que eles/as foram dispensados/as porque o/a professor/a não foi trabalhar.

A partir dos resultados da pesquisa, um aspecto é merecedor de destaque. Segundo a autora, os pais, sentindo-se frustrados em relação ao que esperam da escola, ou seja, sua parceira na responsabilidade de socializar dos/as filhos/as, recorrem a outras instâncias de socialização. A mais evidente é a do trabalho. Se não contam com a escola para substituí-los, quando estão trabalhando, no controle do tempo livre dos/as filhos/as, uma solução é levá-los/as para o trabalho, iniciando-os nesse aprendizado, ou colocando-os/as na casa de outras famílias para realizar trabalhos domésticos. A patroa é vista como parceira no processo de disciplinar, socializar e orientar a menina.

[...] mesmo que os pais e os filhos percebam que estão diante da pior forma de engajamento no trabalho, passam a considerá-lo como a melhor solução, inclusive para salvar a criança da

marginalidade [...] o medo da criminalidade passa então a justificar perversamente a imposição de salários cada vez mais baixos para os jovens trabalhadores e a conferir prestígio ao empreiteiro, neste caso visto como benfeitor. (p. 107).

Sendo assim, a escola, na prática, estaria contribuindo para a inserção cada vez mais precoce do indivíduo no mundo do trabalho, em decorrência do que Neves (1999) aponta outro aspecto perverso: obrigando a família a se valer de outras instâncias de socialização - por não atuar como instituição que promove a disciplina e cuida das crianças no período em que elas lhe são confiadas -, a escola contribui para antecipar o final da infância.

Observações finais

As entrevistas revelam que o grupo de entrevistadas não é homogêneo. Como vimos nos perfis apresentados, as entrevistadas vivem sob condições de vida diferentes: três delas (Sonia, Karla e Marisa) moram em uma favela próxima à UFF, sendo que duas delas se encontram em situação precária, pois o/a provedor/a principal da família não tem emprego regular assalariado. A terceira, cujo marido tem estabilidade empregatícia, é analfabeta. As demais (Ana Maria, Henriqueta e Rosário) moram em bairros próximos à escola e apresentam situação relativamente estável de vida, propiciada por ganhos mensais não necessariamente como assalariadas.

A leitura das entrevistas confirmou pontos que a literatura vem apontando sobre relações entre escola e famílias de camadas populares, como expectativas de trajetórias de escolaridades geralmente curtas, como expectativas de que os/as filhos/as possam, via escolarização, conseguir condições menos duras de vida, de fuga de trabalho pouco qualificado socialmente.

Quanto à socialização na escola, a pesquisa mostra posições diferentes das mães. Há aquelas que não só não esperam que a instituição socialize seus/suas filhos/as, como também temem a socialização que ali é promovida. Tratam, então, de reforçar o trabalho educativo em casa, estabelecendo um contraponto àquela socialização indesejável processada na escola. As mães buscam proteger os/as filhos/as da influência escolar no desenvolvimento de sua identidade.

Outras mães esperam e consideram ser possível que a escola contribua para disciplinar as crianças. Há ainda expectativas nas quais se misturam as de ordem instrumental com as de ordem identitária. Isso é mais evidente quando certas mães se referem à aquisição de habilidades do campo da linguagem. Falam, ao mesmo tempo, em aprender a falar, em desenvolver habilidades de comunicação e em desenvolver

comportamentos sociais considerados adequados. Seria necessário buscar mais elementos para qualificar essas expectativas. As tensões entre as mães são indicativas de dissonâncias no modo de socialização entre as famílias, mas que emergem, também, como elementos de dissonância entre algumas das famílias e a escola (o que se confirma pela análise do conteúdo do Grupo Focal realizado com as professoras).

Embora elas se diferenciem e se oponham em alguns aspectos, a pesquisa revela que todas estão de acordo com relação a um ponto: esperam que a escola cuide de seus/suas filhos/as nos horários em que estes lá se encontram. Parece óbvio, mas o problema é que essa escola, aos olhos das mães, não vem cumprindo essa obrigação básica. A compreensão, em especial, sobre o tipo de expectativa encontrada entre todas as mães obriga-nos a colocar em pauta as transformações por que passa a vida urbana em grandes cidades, as alterações na composição das famílias e no lugar ocupado pela mulher na sociedade e as condições de vida de parte da população que só pode contar com a escola pública.

Hoje, os perigos a que as crianças estão expostas ao entrar em contato com a vizinhança da escola, com pessoas que encontram pelas ruas, com outras crianças que mantêm vínculos com adultos e que vivem de atividades perigosas, explicam as fortes expectativas das mães quanto à responsabilidade da escola como guardiã dessa população no horário em que se encontram naquele espaço.

Gostaríamos de finalizar lembrando que as tensões entre mães e entre elas e as professoras são vivenciadas com desconforto por ambas as partes. Essas posturas e concepções controversas estão no centro das transformações pelas quais vêm passando a sociedade e a escola, logo, nas relações estabelecidas entre uma e outra. Seu enfrentamento supõe a discussão do que Enguita (2004) chamou de “socialização da socialização.”

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organização R. Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.
- DARMON, M. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2006.

ENGUIITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEVES, D. P. **A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

PAIXÃO, L. P. **Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias**. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/165>>. Acesso em: 03 fev. 2007.

_____. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005.

_____. Catadoras de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Ed.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 265-286.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006a.

_____. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, Maria Lúcia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, p. 17-55, 2006b.

_____. **Quartiers populaires: l'école et les familles**. Lyon, França: PUL, 1998.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

ZANTEN, H.-van A Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. **Lien Social et Politiques-RIAC**, Montreal, Canadá, n. 35, 1996.

Recebimento em: 25/09/2008.

Aceite em: 25/11/2008.

O Que é um Texto? (Parte 2)¹

What is a Text? (Part 2)

Michael Otte²

Resumo

O que é um texto? À primeira vista, esta pergunta pode parecer curiosa para alguns. Afinal de contas, aqui nós nos preocupamos com livros didáticos de Matemática e isso deixa parecer que uma pessoa sabe o que é um texto matemático em um livro didático. Mas, mesmo sendo o mais importante “instrumento” do ensino na matemática, como nas outras disciplinas, o livro parece um desconhecido. Poucos livros didáticos são configurados de acordo com normas científicas. Os maiores problemas resultam do fato que quase ninguém percebe que precisamos de tipos diferentes de textos para tarefas variadas e que mesmo assim o texto não pode nem substituir o diálogo vivo, nem ser excluído ou ignorado do ensino, pois os alunos precisam tanto da comunicação viva como da oportunidade de refletir individualmente sobre o conhecimento.

Palavras chaves: Semiótica do texto. Ensino matemático. Teoria da complementaridade.

Abstract

What is a text? At first glance, this question may seem curious to some. After all, we are concerned with mathematics textbooks for school here, and it would seem that one knows what a text in a mathematical textbook is. But even though textbooks remain to be the most important “instruments” of teaching few of them seem designed by scientific insights or standards. The greatest problems result from the ignorance that different types of goals require different types of texts. Texts could neither substitute personal communication nor could they be excluded from classrooms. The students need as much the living example of knowledge, as they must have opportunity of constructive rumination on their own, individually.

Keywords: Text semiotics. Mathematical education. The concept of complementarity.

-
- 1 Esse artigo foi originalmente publicado em *Perspectives on Mathematics Education*. D. Reidel Publishing Company, 1986, com o título *What is a Text?* Para publicação neste periódico, esta versão foi estruturada em duas partes. Aqui, daremos continuidade à Parte 1, publicada na Revista de Educação Pública, n. 35.
 - 2 Doutor em Matemática pela Universitat Munster (Westfälische-Wilhelms), Alemanha (1972). Professor Emérito do Instituto de Didática da Matemática da Universidade de Bielefeld – Alemanha e Professor Visitante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT, Brasil. E-Mail <michaelontra@aol.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 36	p. 49-69	jan./abr. 2009
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Todo pensamento depende de seus instrumentos simbólicos, como das características de seus objetos. Na matemática, meios e objetos não existem independentemente uns dos outros e por isso esta relação entre meios e objetos parece de importância especial. A educação matemática deveria se dedicar como muita seriedade à investigação dessa relação. Na parte 1 deste artigo tentamos concretizar este tipo de problemas a respeito do livro didático. Agora, vamos relatar algumas pesquisas mais amplas.

4 Sistemas simbólicos em um contexto histórico

A lista da figura 13, que Skemp apresentou em seu *Psychology of Learning Mathematics* (cf. SKEMP, 1971, p. 98), pode ser tomada como um sumário do que havíamos dito anteriormente, e como um ponto de partida para a reformulação da questão sobre o estado de meios diferentes de representação e de sistemas de símbolos. Já foi demonstrado anteriormente que ambos os sistemas estão aptos a desempenhar propósitos similares e que as diferenças podem ser descritas em termos da variação, como o rigor da conexão entre forma e mecanismo. A língua chinesa, por exemplo, não cria dificuldades sérias em relação à produção e uso rápido e fácil da digitação, ou ao desenvolvimento de linguagens de programa de computador, mas o estilo predominante do pensamento chinês é muito diferente do nosso e isso está manifesto no diferente sistema de escrita.

Visual	Numérico-verbal
Propriedades espaciais abstratas, tais como forma, posição.	Propriedades abstratas que são independentes da configuração espacial, tal como números
Difícil comunicar	Fácil comunicar
Pode representar melhor o pensamento individual	Pode representar melhor o pensamento socializado
Integrado, apresentando estrutura	Análítico, apresentando detalhes
Simultâneo	Seqüencial
Intuitivo	Lógico

Figura 13

É extraordinário que as características listadas, que foram comparadas, pertencem a muitos contextos diferentes (social, lógico, empírico etc.). Organizar esta diversidade iria requerer, acima de tudo, uma ampla análise histórica. Não conheço tais análises, mas apenas unidades referindo-se a algumas seções fragmentadas. Os esforços mais sistemáticos parecem ter sido feitos durante a Pré-história (cf. KLIX, 1980; LEROI-GOURHAN, 1964). Assim, como o pré-historiador Leroi-Gourhan escreveu sobre os dois aspectos mencionados:

La technicité a deux pôles de nombreux Vertebres aboutissait chez les Anthropiens à la formation de deux couples fonctionnels (main-outil et face-langage.... L'émergence du symbole graphique à la fin du règne des Faléanthropes suppose l'établissement de rapports nouveaux entre les deux pôles opératoires, rapports exclusivement caractéristiques de l'humanité au sens étroit du terme... Dans ces nouveaux rapports, la vision tient la place prédominante dans les couples face-lecture et main-graphie. (LEROI-GOURHAN, 1964, p. 262).

En effet, il existe un lien immédiat entre l'évolution technico-économique du bloc des civilisations méditerranéennes et européennes et l'outil graphique qu'elles ont perfectionné... La main devenait ainsi créatrice d'images, de symboles non directement dépendants du déroulement du langage verbal, mais réellement parallèles.... chez les Anthropiens primitifs, la main et la face divorcent en quelque sorte, concourant l'une par l'outil et la gesticulation, l'autre par la phonation, à la recherche d'un nouvel équilibre. Lorsque la liguration graphique apparaît, le parallélisme est rétabli, la main a son langage dont l'expression se rapporte à la vision, la face possède de le sien qui est lié à l'audition, entre les deux règne ce halo qui confère un caractère propre à la pensée antérieure à l'écriture proprement dite: le geste interprète la parole, celle-ci commente le graphisme.

Au stade du graphisme linéaire qui caractérise l'écriture, le rapport entre les deux champs évolue de nouveau: phonétisé et linéaire dans l'espace, le langage écrit se subordonne complètement au langage verbal, phonétique et linéaire dans le temps. Le dualisme verbal-graphique disparaît et l'homme dispose d'un appareil linguistique unique, instrument d'expression et de conservation d'une pensée elle-même de plus en plus canalisée dans le raisonnement. (LEROI-GOURHAN, 1964, p. 289-291).

A origem do desenvolvimento do assim chamado *grafismo linear* deve-se essencialmente ao aumento da complexidade social do processo de vida. O sistema de símbolos numérico-verbal ainda serve para fazer tanto a transmissão de informações, quanto o próprio pensamento, tão seguro quanto possível. A dimensão social já foi mencionada no início da seção 2, pelo termo “cooperação”. E da mesma maneira que foi possível aí imaginar “interno”, “auto-cooperação”, por uso de meio textual, a projeção de reserva das funções cognitivas dos meios sobre o plano pode servir para nos ajudar a pensar sobre a comunidade, como um assunto individual. Em outras palavras, interação social-comunicativa (e.g. ensino) é, por causa de seus meios, regida pela mesma complementaridade de estrutura e processo, como é a relação do individual para o mundo dos objetos. Somente através da mediação simbólica é que a conexão entre comunicação e saber torna-se imaginável, entendendo meios simbólicos como meios do sistema de atividade humana, que é tanto subjetiva, como social. Na perspectiva semiótica não há diferença entre cognição e comunicação, uma vez que a cognição parece uma comunicação interna.

Quando, em 1806, o pedagogo E. Tillich disse: “Penso apenas na medida em que conto”, ele colocou o conceito de número em posição privilegiada porque, dito em outros termos, número é destacado porque dá maior clareza à idéia de formas (ou objetos), assim como àquela de atividade (ou procedimento). Os números servem a distinguir as coisas e também para relacionar e comparar o distinto, mesmo sendo a segunda tarefa mais difícil, pois os homens são calculadores analógicos e não digitais, como o computador eletrônico. Ambos os aspectos são ligados às relações epistemológicas e sociais. Além disso, o conceito de número serve como um esquema antecipado para seu próprio desenvolvimento ou aplicações técnicas.

A relação do individual para a Matemática tem que, num certo sentido, ser pensada a partir do relacionamento de todos com esta ciência, isto é, da relação social, pois os objetos matemáticos são produtos socioculturais. Isso exige distinções, porém, no campo da representação. Em particular, nós podemos assumir que existem correspondências entre as relações que ligam conhecimento com objeto/realidade e os que ligam conhecimento e linguagem/sistema de símbolos, assim como numa terceira, entre diferentes assuntos na sociedade. Isso fica particularmente visível na esfera de cooperação social e de divisão do trabalho:

O estudo da álgebra pode prosseguir em três escolas muito diferentes, a Prática, a Filosófica ou a Teórica, uma vez que a Álgebra, ela mesma é considerada um Instrumento, ou uma Linguagem ou uma Reflexão, assim como a facilidade de operação, ou expressão de simetria ou clareza de pensamento (o agir, o fazer ou o saber) é eminentemente apreciada e buscada por ela.

Isto é o início da sentença da *Theory of Conjugate Functions, or Algebraic Couples*, de W. R. Hamilton, de 1835. Levando em conta as discussões acima sobre a representação da fórmula da área de um triângulo nós podemos ver a conexão entre distinções sociais e tipos de representação do conhecimento, ou, expressando isso diferentemente, o sistema de recursos da atividade Matemática relaciona pensamento à cooperação social e à divisão de trabalho.

O aspecto do grafismo não linear parece ser muito mais difícil de reconstruir, da mesma maneira que para nós é muito difícil de reconstruir as relações entre as artes e o pensamento matemático-teórico:

Alors que nous vivons dans la pratique d'un seul langage, dont les sons s'inscrivent dans une écriture qui leur est associée, nous concevons avec peine la possibilité d'un mode d'expression où la pensée dispose graphiquement d'une organisation en quelque Sorte rayonnante. (LEROI-GOURHAN, 1964. p. 273).

Nisto, porém, a ideografia continua sendo de importância crucial:

[...] dans les sciences où la linéarisation de l'écriture est une entrave et l'équation algébrique, les formules de la chimie organique y trouvent le moyen de rompre la contrainte unidimensionnelle, dans des figures ou la phonétique n'intervient que comme un commentaire et ou l'assemblage symbolique parlé par lui-même. Il resurgit enfin dans l'expression publicitaire qui fait appel à des états profonds, infra-verbaux, du comportement intellectuel. (LEROI-GOURHAN, 1964, p. 275).

Algumas vezes, infelizmente, semelhantes escolhas de ênfase resultam da idéia de uma separação entre criatividade e comunicação, entre intuição e lógica, entre cognição e comunicação, que, em sua forma básica, não é aceitável para a educação Matemática:

Le système chinois et le système japonais sont jugés peu 'pratiques', inadéquats à l'objet proposé qui est la traduction graphique du langage oral. En réalité un tel jugement n'est valable que dans la mesure où le langage écrit est destiné à traduire économiquement des notions pauvres, mais précises, dont l'ajustement linéaire assure l'efficacité... l'écriture chinoise représente un état d'équilibre unique dans l'histoire humaine, celui d'une écriture qui a permis (malgré

tout) de traduire assez fidèlement les mathématiques ou la biologie sans perdre la possibilité du recours au plus vieux système d'expression graphique, juxtaposition de symboles qui créent non pas des phrases mais des groupes d'images significatives. (LEROI-GOURHAN, 1964, p. 289).

Onde tem Matemática envolvida, R. Thom pensa que não se pode deixar de admirar a praticidade da escrita ideográfica chinesa: “A influência dominante da palavra falada no Ocidente foi resultado de um sistema de escrita alfabético ou silábico, e a expressão (signifiant) foi violentamente submetida ao significado (signifié)” (Cf THOM, 1975, p. 329). Mas as diagramas da álgebra são ícones e tem um sentido, mas em geral nenhuma referência ou significado, A álgebra é neste sentido um instrumento da reflexão sobre as próprias atividades (sejam elas atividades aritméticas ou outras quaisquer). A álgebra é difícil de ensinar, especialmente nas classes de Matemática, onde assegurar o controle sobre a comunicação e a metodização parece mais importante do que pensamento e reflexão. Isso leva ao instrumentalismo por parte das crianças, como tem sido descrito por Mellin-Olsen (1981), e a super-metodização por parte dos professores.

Conceitos teóricos não são coisas que podem ser comunicadas prontas (é isso). Seu conteúdo consiste de conexão e relações entre coisas e não de substâncias ou propriedades. Isto é, porque pensamento teórico, a fim de progredir, não só requer regras, mas também ‘visualizações’ (num sentido amplo), para imaginar relações. O historiador das ciências, Fleckenstein, de maneira simples, caracterizou o pensamento relacional moderno como pensamento em representações gráficas. O que temos dito aqui, contudo, não pode ser concretizado sem trabalho adicional, ou identificado com determinadas realidades – a Matemática precisa de ambas as formas de representação, mas deve ser usada, em primeiro lugar, como uma sonda para explorar as interações complexas e altamente dinâmicas entre cognição, comunicação, e cooperação.

Em todos os três campos mencionados, os dois modelos de representação provam ser complementares, e complementaridade não indica propriedades da realidade, mas propriedades de nossa ação com essa realidade, ou seja, de nosso desenvolvimento mais recente. Como conhecer, depende muito da organização interna da mente, assim como da realidade a ser descrita, e estes dois interesses são apenas aspectos da cognição humana. Observação e análise de um sistema de símbolos e formas de representação continuam a fornecer possíveis caminhos para o estudo de questões fundamentais do conhecer e do aprender. Além disso, uma falta de compreensão e um abuso destes meios levarão à maior parte das deficiências em aprendizagem.

5 O caráter da Matemática escolar é essencialmente algébrico

Esta afirmação provavelmente vai receber apoio unânime: se bem que os consensos irão desmoronar assim que a pessoa perguntar: o que é álgebra? (veja a declaração de Hamilton). Nós já vimos que diagramas algébricos, por exemplo, são em primeiro lugar ícones, mas são interpretados na escola como procedimentos de uma aritmética generalizada, uma razão pela qual o sistema numérico verbal domina a explicação. O método aritmético, entretanto, não serve para fundamentar a álgebra: a álgebra escolar não pode ser vista somente como aritmética generalizada.

Na Matemática escolar temos dois sistemas de representação específicos, o aritmético (com os números naturais, como o ponto de referência absoluto) e o geométrico (visualização no plano e no espaço). Ambos são essenciais. Em particular, a álgebra não pode passar sem visualização gráfica (por exemplo, o Teorema Fundamental da Álgebra não pode ser provado sem recurso para conceitos que são essencialmente geométricos, quando Bolzano substituir o contínuo em termos da aritmética, caiu em paradoxos). O caráter algébrico da Matemática escolar tradicionalmente cria tantas dificuldades (considere também o desenvolvimento do conceito matemático de número além dos números naturais) devido ao fato de que existe consciência insuficiente do potencial do sistema gráfico-visual e das noções de modelagem ligadas a isso.

A importância da visualização está relacionada com o fato já mencionado, de que conceitos reproduzem relações e não substâncias, que eles próprios são pontos centrais na estrutura relacional e que sua representação deve contar, portanto, com justaposição não linear. Não estamos propondo aqui que a generalização da teoria das variáveis algébricas surja quase que automaticamente da visualização e que pode ser obtida, em particular, sem o número, ou conceito de função como elementos dinâmicos. A Matemática grega da Antigüidade nos proferia com um contra exemplo óbvio. A conexão entre conhecimento e o desenvolvimento do conhecimento, os quais constituem a compreensão, não pode ser alcançada, entretanto, sem tais visualizações (cf. MUELLER, 1969, em particular p. 302-306).

Nós já vimos que as fórmulas e diagramas algébricos têm dois aspectos, um lógico-linear e um visual-ideográfico, e a própria variável tem dupla origem que é a numérico-verbal, por um lado, e gráfico-geométrica, por outro. Com o aparecimento do conceito de variável, nos séculos XVI e XVII, esta dupla origem já se tornou consciente e visível, como na confrontação de Ramus ou Descartes com os Elementos de Euclides (cf. OTTE, 1983).

Ao contrário de Euclides, Ramus preferiu o sistema numérico-verbal de representação, já que seu primeiro interesse foi a disseminação e a generalização prática da herança Matemática desde a Antigüidade. A generalização social e a generalização

epistemológica não podem ser reduzidas uma a outra, mas influenciam-se uma a outra de múltiplas formas, conforme as circunstâncias históricas. Com sua “metodização” Ramus, por exemplo, também criou consciência de uma nova teoria epistemológica, alcançando uma inovação, que poderia ser resumidamente descrita pela declaração: “o mundo pode ser conhecido, porque é acessível à explicação segmentada” (Cf. OTTE, 1983), e que encontrou expressão direta no conceito cartesiano de espaço. Atribuir a todo ponto um nome, como H. Weyl chamou de realização de Descartes, foi um pré-requisito para a idéia de espaço como um conjunto e para a distinção entre espaço ou conjunto, de um lado, e a noção de estrutura, de outro. A relevância disso se mostrava claramente nas geometrias não-euclidianas.

A álgebra tinha se concentrado na elaboração do conceito de número por séculos. E não menos porque número tenha uma relação absoluta com o homem, e não porque a quantificação numérica, como tal, é útil. Até os logicistas, como Frege, acreditavam que os números representam a estrutura de nossas mentes. A simplificação lógica no sentido de economizar na capacidade de armazenagem e recordação da memória representa um papel nisso, ao lado da necessidade de controlar definitivamente a comunicação. Para este processo, Bertin (cf. p. 162) assinala um significado especial para os denominados conceitos subordinados (tempo, quantidade):

Sitôt qu'un concept ordonné... est introduit dans la communication, tous les éléments prennent une place fixe, qui se renforcera avec le temps puisqu'elle sera, toutes choses égales, semblable à elle-même à tout moment de la réflexion et pour tout individu. Un seul effort aura suffi pour l'intégrer définitivement.

La découverte d'un concept ordonné apparaît ainsi le terme ultime de la simplification logique puisqu'elle permet de réduire à un seul instant l'intégration de séries qui, précédemment, exigeait n instants de réflexion. (BERTIN, 1967, p. 166).

(Lembramos a discussão da árvore de cálculo: economia era a segunda característica do pensamento algorítmico!)

Contudo, parece surpreendente e unilateral que professores e educadores prefiram uma prova, por exemplo, à lei distributiva da álgebra na forma:

$$(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$$

Figura 14

“2 e 3 são números tais que $2x(2+3)=2x2+2x3$ ’ a qualquer argumento geral por meio de formas gráficas geométricas de representação (cf. KEITEL et. al. p. 164f; veja figura 14). Freudenthal (cf. 1978, p. 222) chamou este método de *antidigmático*. Ele pensou que o método aritmético de fundamentação da álgebra é contrário ao espírito da álgebra. Quando esta preferência pela aritmética não puder ser entendida sem levar em conta a forte orientação para o aspecto do controle da informação, não deve somente destacar a generalização social do conteúdo relacionado, mas vai além daquele, diferenciando o conceito da generalização conteúdo-relacionado. Dentro da prova aritmética da lei distributiva, as séries numéricas funcionam como uma máquina criada pelo homem e que, conseqüentemente, pode ser vista completamente, permitindo transferir as afirmações obtidas de uma forma exemplar, deste modo, generalizando-as. Isso pode ser chamado de generalização operatório-combinatória. Eu duvido, entretanto, que *insight* e conhecimento podem ser generalizados por uma construção que é somente subjetivamente fundada nas regras. Isso pareceria ser mais adaptado à execução eficiente. O processo puro só refina a precisão técnica, mas, sem atividade, toda consciência seria enganosa:

Turing em seu artigo ‘Can a Machine Think?’ e Gödel comparando ‘procedimento finito’ com ‘procedimento mecânico’ insinua que relacionando pensamento ou lógica formal para uma ‘máquina’ constituiria algo fundamental... explicação do processo mental superior. Para um físico, entretanto, máquinas de todos os tipos... não podem ser uma explicação fundamental de coisa nenhuma... o conceito de ‘máquina’ é definido por esta função... (PATTEE, 1979, p. 131).

Parece ser uma diferença de pontos de vista de matemáticos (ou lógicos), de um lado, e de físicos, de outro. Os físicos eram perturbados pela inter-relação entre pensamento e realidade, enquanto os lógicos eram perturbados (*o ream*) pela relação entre pensamento e comunicação ou coerência. As descrições dos físicos não têm que formar um todo consistente o coerente.

Porém, a cognição é um processo determinado pela coordenação social interna e pela cooperação, como também pela interação entre um mundo exterior e o sujeito epistêmico, precisa de máquinas e também de visualizações ideográficas, utilizando o texto de acordo com a função comunicativa e pela exposição ativa dos modelos (cf. seção um). Qualquer generalização verdadeira do objeto relacionado sempre dependerá de visualização, no movimento dentro de um espaço estruturado.

Mais uma vez somos conduzidos para a polarização do holismo estrutural *versus* o processamento operativo, e novamente emerge o aparecimento dos contrastes paralelos entre os sistemas de símbolos geométrico-visuais e o numérico-verbal.

Como os pólos interagem no pensamento matemático e o que podemos aprender sobre esta interação de contrastes destes dois sistemas?

6 Códigos e aspectos do conhecimento

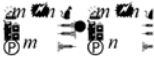
6.1 Diferentes usos de visualização

Ainda que nos parágrafos anteriores estivéssemos principalmente interessados no que era chamado de “visualização ideográfica”, porque pensamos que este aspecto realça o potencial específico da visualização e imaginação de uma forma particular. A propósito, é importante destacar que imagens podem ser empregadas de diferentes modos. Discutiremos dois aspectos que chamaremos de algoritmo versus visualização ideográfica que, de certo modo, corresponde à terminologia lingüística literal versus entendimento metafórico. O modelo de representação geométrica visual, ele mesmo, contém os dois pólos.

Luria deu uma descrição fascinante do pensamento visual e da memória de um artista que podia memorizar virtualmente grande quantidade de dados, convertendo cada som complexo em imagem gráfica, a qual colocava numa certa localidade no espaço visual construído em sua mente. Esse homem, entretanto, teve dificuldades virtualmente intransponíveis de compreensão com significados e particularmente com significados metafóricas, como nos poemas. De certo modo, imagens são abstratas, uma vez que contam com a definição do contexto para adquirir significado.

A expressão metafórica é nada mais do que a colocação de uma imagem num contexto especial que não é manifesto, mas foi conscientemente selecionado. O paciente de Luria, entretanto, entendeu imagens numa realidade imediata, no sentido literal. “Conseqüentemente para entender um poema devemos poder pegar o significado figurativo sugerido por uma imagem; é o significado figurativo, não o sentido literal das imagens que é essencial a poesia.” (LURIA, p. 92).

Knuth e Ershov (1981, p. 96-98) haviam mostrado explícita e implicitamente estes elementos da visualização algorítmica, que são baseados numa ordem em dois ou três espaços dimensionais geométricos, ambos em análises comparativas de livros de Matemática em sua própria apresentação da Matemática obrigatória para análises de algoritmo.

Por exemplo, existem  trajetórias diagonais em um reticulado retangular com lados m e n .

Cortando o reticulado ao longo de eixos variáveis e contando os caminhos de acordo com onde eles cruzam o corte, obtivemos um grande número de identidades significativas. O fato que atividade cognitiva é duplamente determinada, primeiro por

si só como um processo guiado por regras, e secundariamente pelo objeto fornecido na visualização, torna-se particularmente claro no exemplo mostrado na figura 15:

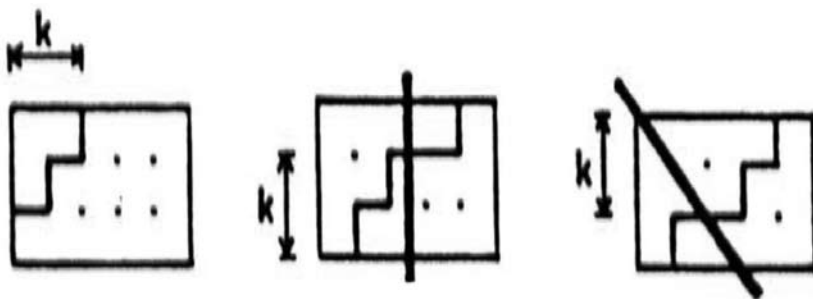


Figura 15

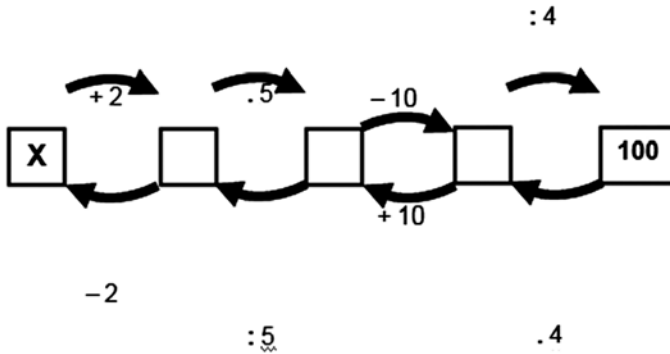
Ela é menos clara do que a visualização algorítmica da equação no exemplo retirado de um livro de ensino polonês, apresentado na figura 16, porque ele usa virtualmente apenas o ‘espaço vazio’, a reflexividade neutra nas relações entre dois pontos no espaço. Porém, movimento no espaço só é diferenciado suficientemente pelos obstáculos, os objetos. Os caminhos entre dois pontos fixos em uma cidade só se tornam interessantes e informativos após a comparação e variação de acordo com as condições materiais concretas, e não como conexões ‘como o corvo voa’. A seta simples, sem qualquer definição adicional, é um operador, que é algo subjetivo, ou significa uma relação, que é algo que também é realisticamente determinado? Por causa destas indefinições, a figura 16 conduz a concepções reducionistas do algoritmo.

Matemática e Educação Matemática tradicionalmente têm tido enormes dificuldades com o uso metafórico de visualizações. Aqui novamente, o caminho do conceito de número é concebido pode ser um critério crítico. Por exemplo, certamente as frações têm que ser concebidas essencialmente como elementos da álgebra, mas o assim chamado princípio algébrico da estabilidade das regras de operação não é nenhum caminho plausível em direção a este *insight* que se satisfaz sozinho. Apesar do fato de que foi um marco excepcional para o desenvolvimento do conceito do número quando Gauss encontrou a metáfora geométrica do plano complexo, deste dia em diante nós não tivemos nenhuma compreensão clara do potencial e das exigências da visualização ideográfica.

Spójrz na to równanie

$$((x + 2) \cdot 5 - 10) : 4 = 100$$

A teraz na graf



A zatem

Z grafu odczytujesz x.

$$(100 \cdot 4 + 10)$$

$$(100 \cdot 4 + 10) : 5 - 2 = x$$

$$(100 \cdot 4 + 10) : 5 - 2 = X$$

Przyjrzyj się następnym przykładom:

I $2x + 7 = 17$

Figura 16

A acessibilidade de determinadas representações visuais empresta-se muito menos para metodização rigorosa e tem muito menos uso estritamente coordenado, individualizado e explorativo. O “Projeto de Pesquisa Ensinando Matemática”, da Universidade do Hull, relata dificuldades sistemáticas a este respeito, com as visualizações bem conhecidas da lei distributiva (por exemplo, figura 14).

Por outro lado, você tem que olhar para tal retrato com um “olho teórico”. Este diagrama que não é mera ilustração, necessitando de um esquema apropriado de interpretação.

Nós mencionamos acima que percepção visual é, por um lado, relacionada ao próprio ‘objeto’ e não aos dados sentidos - quando alguém olha e vê uma

mesa e não uma mancha marrom. Mas um conceito matemático não é uma coisa empírica. Seu teor consiste em relacionamentos e em relações entre coisas, e não entre substâncias. Nós já nos referimos a estes fatos.

A ciência força-nos a pensar na noção de 'objeto' de outra maneira. Isso significa que temos que nos entregar ao uso natural de nossos olhos metafóricos. Mas como pode um estudante (ou um professor) aprender a separar um uso ingênuo de um uso metafórico das visualizações? Eu penso que a complementaridade de objeto e operação, de estrutura e processo, ou de metáfora e algoritmo são essenciais aqui. E eu penso que as noções ligadas à função ou à equação têm um lugar tão proeminente na Matemática porque incorporam essas posições duplas de uma maneira muito acentuada.

Metáforas são essenciais para o pensamento teórico, mas essa posição deveria ser um período com reduzidas oportunidades de atividade de orientação e controle. Parecem ser as características evidentes da visualização ideográfica que representa simplicidade e determinação, ao mesmo tempo, mas que podem ser coordenados somente pelos recursos de um "elemento cinemático" adicional (Como Bateson observou, "os avanços no pensamento científico surgiram de uma combinação de pensamento livre e restrito, e esta combinação é a ferramenta mais preciosa da ciência").

Modelos matemáticos (tal como uma equação) são ao mesmo tempo muito vagos, abertos e muito limitados, simplesmente descrições locais. Isso é verdade, entretanto, só através de uma combinação dos dois códigos (numérico-verbal versus geométrico) que são usados em um ideograma. É extraordinário que essa característica da visualização ideográfica igualmente se refere ao problema da coerência social.

Deixe-nos tentar ser um pouco mais precisos sobre estes assuntos nas seções 6.2 e 6.3.

6.2 Um novo método de comparação para os dois códigos

No segundo Congresso Internacional de Educação Matemática 1972, René Thom propôs a comparação da linguagem comum, da linguagem formal e da linguagem geométrica conforme os três pontos seguintes:

(1) O significado de um elemento: alguém pode formalizar a equivalência de classes (na extensão) definida para um elemento da linguagem?

(2) Este significado intuitivo é claro?

(3) A riqueza ou pobreza da sintaxe (Cf. THOM, 1973, p. 206-7).

O primeiro ponto se refere à possibilidade de delimitar e distinguir os objetos no campo da referência da linguagem. Por exemplo, cores, sabores etc. não podem ser formalizadas assim. Até o início do século 19 pensava-se por isso que a Matemática tem a ver só com grandezas extensivas.

O segundo ponto poderia ser visto com a dependência ou independência dos objetos de uma teoria. Por exemplo, os números reais ou complexos ou os vetores etc. não existem independentemente de uma teoria e por isso não são de fácil acesso intuitivo.

O terceiro ponto se refere à complexidade das funções operativos do sistema.

(1) é formulado de acordo com a maneira que a axiomática Matemática descreve o significado de seus elementos conceituais. Eu gostaria de alterar um pouco a frase e de substituir: (1) Como é a ‘existência’ dos objetos sobre os quais a teoria concebida fala?

É comum nos dias de hoje – na tradição de Cantor et al.- que a questão da existência do ente matemático é redutível à consistência; que consistência não é somente necessária mas também suficiente para a existência na Matemática. Esta tese pode, como Castonguay observou (cf. p. 76-77), ser entendida como afirmando que os objetos matemáticos têm somente uma existência lingüística. Em um sentido diferente, a compreensão concebida por Cantor sobre entes puramente matemáticos de uma maneira extensional, que os considera como idéias platônicas puras, independentes da qualquer representação lingüística particular (ou melhor, simbólica).

Quando Castonguay pensou que para os matemáticos “quando investigam novas estruturas é simples e mais eficiente para eles... adotar a atitude platônica indiscriminadamente”, deste modo, na realidade um matemático nunca saberá antecipadamente qual a representação das idéias será a mais apropriada. Por essa razão a metáfora como “Este A é de fato um B” são mais atuais entre os matemáticos. Por outro lado, como foi afirmado, o uso metafórico surge no contexto da atividade e, portanto, no contexto de alguma operação e do código representacional (Lembre-se das afirmações de Dehn ou Feymann sobre a importância da forma da representação citada na seção 2.4). Isso indica que nossa reformulação da frase da pergunta (1) dá o sentido apropriado quando estamos abordando a matemática do ponto de vista lingüístico.

Para as atividades de um estudante ou de um pesquisador em Matemática, isto é, como para o uso da linguagem ordinária, mais natural e eficiente ao trato com entidades que ‘realmente’ existem. Thom, ele mesmo, afirmou que o problema real que o ensino de Matemática enfrenta é o problema “da ‘existência’ de objetos matemáticos.” (cf. p. 202).

6.3 A experiência científica proporciona apenas um tipo de racionalidade

A primeira metade do século XIX testemunhou o estabelecimento da instrução Matemática dentro da educação geral obrigatória, mais ou menos na forma como vemos contemporaneamente. Dentro deste processo ocorreram grandes e intensivos debates sobre a relação entre a experiência prática diária e o conhecimento científico. Numa análise extensa do trabalho do comitê de currículo das escolas da Prússia 1829/30, Jahnke declarou:

Wissenschaft ist nur eine Form von Wissen, die gleichberechtigt neben anderen Formen des Wissens, insbesondere dem Alltagswissen steht. Gerade deshalb insistiert die Kommissionsmehrheit auch auf der Eigenständigkeit der Schule und der Schulmathematik. Schulmathematik ist in ihrem Verständnis nicht ein verdünnter Aufguß der professionellen Mathematik, sondern sie repräsentiert einen Wissensbestand, der die eigenständigen Bedürfnisse der Schule reflektiert und einer eigenständigen Logik verpflichtet ist. Wenn Wissenschaft nicht mehr die ausschließliche Form wahren Wissens ist, dann ergibt sich die unabwiesbare Notwendigkeit eines allgemeineren, die Wissenschaften zwar einschließenden, aber nicht mehr auf diese rückführbaren Verständnisses und Begriffs von Rationalität. Dies ist, wie man vielleicht pointiert sagen kann, das große durchgängige Thema des deutschen Idealismus gewesen. Die Auseinandersetzung mit dem Rationalismus der Aufklärung kann in ihrem Kern nur verstanden werden, wenn man sie als Bemühen um eine Verallgemeinerung des Rationalitätsbegriffs, nicht aber als antirational versteht. (cf. JAHNKE, 1982, p. 123-124).

A aprendizagem escolar está baseada na interação de prática teórica e conhecimento teórico com a experiência diária.

Gostaria de fazer duas observações aqui:

(1) A aprendizagem de algo “radicalmente novo” e não pode partir somente com aquilo que o estudante já sabe, mas não pode ignorar também aquele conhecimento e experiência. Pensamento teórico não pode ser reduzido à experiência empírica cotidiana, mas também não deve negligenciar esta experiência. Portanto, metáforas são indispensáveis para a aprendizagem genuína. As metáforas criam analogias ou modelos e ao mesmo tempo reorganizam o que o aluno já sabia (a fronteira entre estes dois processos é muito difícil esboçar). Uma metáfora sempre faz uma pergunta e dá uma resposta ao mesmo tempo.

(2) Muitos dos conceitos fundamentais da Matemática ou ensino de ciências são organizados em termos de metáforas geométricas ou espaciais.

Em (OTTE, 1983) tenho tentado comprovar estas duas proposições de uma maneira exemplar e quero apresentar aqui um desses exemplos mais detalhadamente, isto é, a afirmação metafórica ‘a equação é uma balança’. Esta frase é para ser entendida metaforicamente: corresponde, por sua estrutura, ou sua construção de significado, a sentenças como ‘Hilbert é imortal’, ou ‘a noite é uma manta aveludada’. A metáfora ‘a equação é uma balança’ não é um diagrama operacional, exibindo regras para resolver equações algébricas.

Na realidade, esta metáfora não é para ser entendida principalmente do ponto de vista (matemático ou didático) do método! Em primeiro lugar é endereçado a uma idéia muito geral e fundamental para a orientação cognitiva. As metáforas têm que criar um modo de ver diferente do modo ingênuo. Nós podemos notar (só aparentemente) o fato paradoxal de que o geral é usado para explicar o particular e não vice-versa. Isso foi usado em várias ocasiões para assumir métodos de ensino que progridem do complicado para o mais simples (veja a didática de Dienes).

A frase “uma equação é uma balança” não é uma declaração a ser entendida literalmente, a qual reduz o aparentemente o abstrato e geral (quer dizer, a equação algébrica) ao aparentemente concreto e empírico (a balança) em um processo de redução e ilustração visual, mas, contrário, a balança representa a metáfora altamente geral de ‘interação’ ou ‘ação/efeito’, ou ‘simetria e assimetria’. Se a gente não entende isso eles vão tentar basear as regras do cálculo nesta metáfora, e vão fracassar. Nesta frase, o geral ou, se você gosta, o universal serve para explicar o particular, o dinâmico explicar a estática. Este processo usa, como foi dito, visualização por meio da balança. Uma ‘metáfora visualizada’ (ou visualização ideográfica) percebe, deste modo, a conexão entre senso, significando entre formas diferentes de saber.

Eu deveria gostar de destacar que todas estas idéias podem ser diretamente lidas das figuras em livros de ensino de Matemática (cf. OTTE, 1983, 8-15).

Embora nós estejamos interessados aqui apenas com um aspecto da teoria de equações, como mostra em sua representação por meio de determinadas visualizações, i.e. modelações, e o fundamento físico de princípios subjacentes à balança não é nossa preocupação, pode ser útil para se referir à análise da balança de Ernest Mach (da lei de alavanca). Faço isso porque eu poderia afirmar que historicamente a idéia de ‘equação’ pressupôs a balança, como também experiências sociais de usar a balança. A importância da balança é o resultado do fato de que toda força pode ser representada por um peso. Até o conceito de força está envolvido, no entanto, a estática não pode fazer sem conhecimento sobre os fenômenos de movimento, ou o equilíbrio estático (imobilidade) pode ser

compreendido apenas se for concebido como um caso particular de movimento. Físicos, hoje, chamam sobre este uso do mais geral descobrir o particular, o programa de Mach (cf. HUND, 1979, p. 130).

O segundo aspecto da análise de Mach, que é instrutivo para nós, é o fundamento desta razão mais geral de derivação, em a que Mach chama “percepção instintiva”. Percepções instintivas que representam experiências de um tipo variado e histórica longamente assegurado e, assim, possuem uma autoridade especial que substancia a intuição geral. Mach escreve:

Nós teremos ainda muitos exemplos para expor, entre os primeiros pesquisadores no domínio da mecânica desta tentativa de adaptação de concepções quantitativas especiais para impressões instintivas gerais. Os mesmos fenômenos também são apresentados em outros domínios. Podem me permitir recorrer nesta conexão às exposições que eu havia dado em meus ‘Princípios de Calor’, p.151. Pode ser dito que os mais significativos e a maioria dos avanços importantes em ciência foi feito desta maneira. O hábito que excelentes pesquisadores têm de trazer suas concepções particulares de acordo com a concepção geral ou ideal de todo um campo de conhecimento de fenômenos, sua consideração constante do todo no tratamento de suas partes, pode ser caracterizado como um procedimento genuinamente filosófico. (MACH, 1974, p. 38-39).

Um exemplo desse procedimento de importância fundamental é a definição de uma função contínua. Idéias bem vagas e gerais sobre relações etc. são necessárias para construir esta definição bem específica que quase nenhum aluno entende à primeira vista. Percepção instintiva, porém “é da mesma maneira falível, assim como distintamente consciente. Seu único valor está em campos de conhecimento com os quais nós somos muito familiares” (loc. cit., p. 36).

Referências

- AEBLI, H. **Denken: dat Ordnen des Tuns**. Stuttgart. , Klett-Cotta, 1981.
- ATHEN, H. et al. **Mathematik heute 7**. Hanover: Schroedel, 1979.
- ATIYAH, M. ,Wandel und Fortschritt. In: der Mathematik' in M. Otte (Ed.): **Mathematiker über die Mathematik**. Berlin: Springer, 1974.
- BALLSTAEDT, St-P. H. MANDL. W. SCHNOTZ, and S. TERGAN. **Texte verstehen, Texte gestalten**. München: Urban and Gauthier-Villars, 1967.
- BOHM, D. Science As Perception-Communication'. In: SUPPE, F. (Ed.): **The Structure of Scientific Theories**. Chicago/London: Urbana, 1977.
- BRANNIGAN, A. **The Social Basis of Scientific Discoveries**. Cambridge: University Press, 1981.
- CASTELNUOVO, E. **La Matematica**. Florenz: La Nuova Italia Editrice, 1979 v. 1-2.
- CASTONGUAY, C. **Meaning and Existence in Mathematics**. Springer: Verlag, 1973.
- CHOMSKY, N. **Reflections on Language**. London, 1975.
- CHURCHMAN, C.W. **Philosophie des Managements**. Freiburg, 1973.
- CHRZAN-FELUCH, B. and W. ZAWADOWSKI. **Matemanyka 4**. Wydawnictwa Szkolne: Pedagogiczne, Warsaw, 1979.
- DALEK, K.; ZAWADOWSKI, W. **Matematyka 5**. Warsaw, 1982.
- DAMEROW, P. and LEFEV'RE, W. (Eds.). **Rechenstein, Experiment, Sprache**. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.
- ERSHOW, E.P. and KNUTH, D., (Eds.). **Algorithms in Modern Mathematics and Computer Science**. Heidelberg: Springer, 1981.
- FEYNMANN, R. **The Character of Physical Laws**. Cambridge/USA: The MIT Press, 1967.
- FISH, S. (1980), **Is There a Text in This Class?** Cambridge, U.S.A., 1978.
- FREEDMAN, D. et al. **Statistics**. Norton, New York.
- FREUDENTHAL, H. **Weeding and Sowing**. Dordrecht: Reidel, 1978.
- GOMBRICH, E.H. 'The Visual Image'. In: **73rd Yearbook of NSSE**, Chicago, 1974, p. 241-270.

GREENE, D.H. and KNUTH, D. **Mathematics for the Analysis of Algorithms.**, Basel: Birkhäuser, 1981.

HADAMARD, J. **The Psychology of Invention in the Mathematical Field.** New York: Dover Publication, 1954.

HAHN, O.; DZEWS, J. **Mathematik.** Braunschweig: Westermann Verlag, 1978-1982.

HAYEN, J. et al. **Gamma 8.** Stuttgart: Klett, 1979.

HILBERT, D. Über das Unendliche⁶. In: **Hilbertiana, Wiss. Buchgem. Darmstadt.** 1965.

HIRSCH, E.D. **Validity in Interpretation.** Yale University Press, 1967.

HUND, F. **Grundbegriffe der Physik.** Mannheim: Teil I, 1979.

JAHNKE, H.N. ‚Zum Verhältnis von Wissensentwicklung und Begründung in der Mathematik - Beweisen als didaktisches Problem⁶‘, **Materialien und Studien**, v.10, Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, 1978.

JAHNKE, H.N. ‚Zum Verhältnis von Bildung und wissenschaftlichem Denken am Beispiel der Mathematik⁶‘, In: **Materialien und Studien**, v. 27, Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, 1982.

JAHNKE, H. N. and OTTE, M. ‚Complementarity of Theoretical Terms - Ratio and Proportion as an Example⁶‘. **Proceedings einer SLO-Konferenz zum Funktionsbegriff**, Enschede, 1981.

KEITEL, Ch., OTTE, M. and SEEGER, F. **Text-Wissen-Tätigkeit: Das Schulbuch im Mathematikunterricht**, Königstein/Ts, 1980.

KLIX, F. **Erwachendes Denken.** Berlin (DDR), 1980.

KNUTH, D. ‚Algorithms in Modern Mathematics⁶‘. In: **Ershov and Knuth**, 1981. p. 82-99.

LEROI-GOURHAN, A. **Le Geste et la Parole.** Paris: Albin Michel, 1964.

LOTMAN, J.M. **Die Struktur des künstlerischen Textes.** Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

LURIA, A.R. **The Mind of a Mnemonisi.** Penguin Books, 1973.

MACH, E. (1974). **The Science of Mechanics: A Critical and Historical Account of Its Development.** Transl. by T. McCormack, The Open Court Publ. Comp., LaSalle (Ill).

MANIN, YJ. **Mathematics and Physics.** Basel: Birkhäuser, 1981.

Mathematik 6. Berlin: Verlag Volk und Wissen, 1976.

MELLIN-OLSEN, S. 'Instrumentalism as an Educational Concept', **Educational Studies in Mathematics** 12, p. 351-367, 1981.

MUELLER, I. 'Euclid's Elements and the Axiomatic Method'. In: **Brit. J. Phil. Sci.** 20, p. 289-309. 1969.

NEISSER, U. **Cognition and Reality**, San Francisco: Freeman and Co., 1976.

OTTE, M. 'On the Question of the Development of Theoretical Concepts', in **Communication and Cognition** 13, n. 1, Brugge, 1980.

_____. 'Das Schulbuch in Mathematikunterricht'. **Der Mathematiklehrer** 3, p. 22-27. Hannover, 1981a.

_____. (1981b), **What Relevance Has the 'Problem of Texts' for Mathematics Education and Its Understanding?**, Occ. paper 15(1981), IDM Bielefeld.

_____. 'Ways of Knowing and Modes of Presentation'. In: **Moyens et medias dans l'Enseignement des Mathematiques. XXXIVe Rencontre.** p. 41-69. Orleans, 1982.

_____. 'Textual Strategies'. **For The Learning of Mathematics**, 3 (3), p. 15-28. Montreal, 1983.

PATTEE, H. H. 'Discrete and Continuous Processes in Computers and Brains', in Conrad. Güttinger and Dallin (Eds.): **Physics and Mathematics of the Nervous System.** Lecture Notes in Biomathematics, p.128-148. Heidelberg: Springer, 1979.

POINCARÉ, H. (1948), 'Mathematical Creation'. **Scientific American.** August 1948.

POLYA, G. **Schule des Denkens.** München: Francke Verlag, 1967.

PUTNAM, H. 'Mathematics Without Foundations'. In: **Mathematics, Matter and Method**, Cambridge, 1975.

QUINE, W.V. **Ontological Relativity and Other Essays.** Columbia University Press, 1969.

SCHMITT, H. and Wohlfarth, P. **Mathematikbuch** 7, BSV München, 1980.

SCHULZ v. THUN, F. and GÖTZ, W. **Mathematik verständlich erklären,** München, 1976.

SKEMP, R.R. **The Psychology of Learning Mathematics**, Penguin Books, 1971.

SORGER, F., FREUND, H. and RÖHRL E. **Tr ffpunkt Mathematik** 5, Herder, Freiburg, 1980.

THOM, R. ,Modern Mathematics: Does It Exist?' In: A.G. Howson (Ed.), **Developments in Mathem. Education**. Cambridge University Press, 1973, p. 194-212.

_____. (1975), **Structural Stability and Morphogenesis**, Benjamin, London.

TILLICH, E. and CHR. WEI (Eds.). **Beiträge zur Erziehungskunst**, Leipzig: H. Gräff, 1806.

WANG, W.S.-Y. **Human Communication: Language and its Psychological Basis**, W.H. Freeman, 1981.

WOLTERS, M. **Van Rekening naar Algebra**. Diss. Universität Utrecht. 1978.

WALTHER, G. **Textauseinandersetzung** - ein Aspekt des autonomen Lernens im Mathematik-unterricht, Dortmund (unpublished typescript), 1978.

Recebimento em: 25/03/2008.

Aceite em: 01/07/2008.

Formação de docentes que atuam na Educação Superior

Teacher training for those who act in Higher Education

Tânia Maria Lima Beraldo¹

Resumo

Este texto analisa a formação de docentes que atuam na educação superior, com base em três questões: espaço ocupado pelo tema na pauta de discussões dos problemas educacionais; instâncias responsáveis por tal formação; desafios postos aos programas de pós-graduação, no que se refere à temática. Buscou-se estabelecer relações com o cenário educacional mato-grossense, considerando dados do censo da educação superior publicados pelo MEC/INEP. As análises indicam que, em Mato Grosso, há demanda por formação de docentes da educação superior, sobretudo no setor privado. Indicam também que a dimensão pedagógica dessa formação carece de mais atenção.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Dimensão pedagógica.

Abstract

This text analyses the teacher training of those who act in Higher Education. The analysis was developed based on three issues: space occupied but the theme when educational problems are in discussion; elements responsible for such training; challenges to the post-graduation program referring to this thematic. An effort was made to establish relationships with the mato-grossense educational scenery, taking into consideration data from the census of higher education published by MEC/INEP. The results indicate that in Mato Grosso, there is a demand for the training of university teachers, mainly in the private area. They also show that the pedagogical dimension of this teacher training needs more attention.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Pedagogical dimension.

1 Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail. tmlima@ufmt.br. Rua F, n.º 154. Residencial Itapu, Bloco A. Apto. 303. Jardim Alencastro, Coxipó – Cuiabá-MT, Brasil. CEP 78050-240.

Algumas questões para debate

A escrita deste texto foi motivada, em boa medida, pelas experiências que tenho vivenciado como professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Foi motivada também pelas investigações realizadas como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPE². As reflexões aqui apresentadas se relacionam, portanto, com o que sei sobre a dor e a delícia de ser docente numa universidade pública, num tempo em que a educação é afetada por uma onda de reformas decorrente das transformações que se processam no mundo globalizado.

Tendo como horizonte os objetivos deste texto, desenvolvi as reflexões e análises com base em três questões: 1. Por que a formação de docentes que atuam na educação superior tem merecido pouco espaço na pauta de discussões dos problemas educacionais? 2. A quem compete promover tal formação? 3. Quais são os desafios postos para os programas de pós-graduação em Educação, no que se refere à formação de docentes que atuam na educação superior?

1 Por que a formação de docentes que atuam na Educação Superior tem sido pouco discutida?

Conforme indicam estudos da área (BATISTA; BATISTA, 2002; CHAMLIAN, 2003; CUNHA, 2005, 2006; MASETTO, 1998; MOROSINI, 2000, 2001; PACHANE, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), a formação e o trabalho de docentes da educação superior são temas que, só recentemente, ganharam visibilidade na pauta de discussões sobre os problemas educacionais. Quais seriam as causas dessa aparente despreocupação com a formação de professores desse nível de ensino?

Considero que a pouca preocupação com a formação de professores da educação superior está associada com, pelo menos, cinco fatores:

2 Coordenado pela Profa. Dra. Mariluce Bittar.

1.1 Crença de que a docência na Educação Superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada

Essa crença se relaciona com o modelo jesuítico de universidade, que visava “a abordagem exata e analítica dos temas a serem estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 145). Tal modelo se fundamentava em dois métodos: o escolástico – composto pelo *trivium* (que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética), e o *quadrivium* (que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) e o *modus parisiensis*. Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145), o ensino jesuítico se caracterizava por dois momentos: o primeiro consistia na leitura do texto, em sua interpretação pelo professor, na análise de palavras, no destaque de idéias e na comparação com outros autores. O segundo, de sua vez, consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre. As referidas autoras consideram que, hoje, o modelo de ensino universitário abriga algumas diferenças do ensino jesuítico, todavia ainda vigora a preleção docente seguida da avaliação da capacidade de memorização de conceitos, pelos alunos. Isso explica a vigência da crença de que a formação do professor universitário requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada.

1.2. Cisão entre ensino-pesquisa

A necessidade de superação do modelo clássico de universidade, pautado na exegese e no conhecimento desinteressado, vem sendo severamente criticado, desde a modernidade. O caminho apontado para tal superação foi a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, conforme aceção apresentada no modelo alemão de universidade (PAULA, 2002). No Brasil, esse modelo foi defendido por Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP. As aproximações entre a concepção alemã e a paulista, de universidade, na época de sua fundação, podem ser percebidas em aspectos como:

Preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção

de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade. (PAULA, 2002, p. 4).

As críticas feitas às concepções, jesuítica e francesa de universidade (esta última de caráter mais técnico do que acadêmico), não foram suficientes para a efetivação dos postulados do modelo alemão de universidade, conhecido também como modelo Humboldt. Essa efetivação, notadamente no que se refere à indissociabilidade entre pesquisa e ensino, foi e continua sendo um grande desafio³. Na atualidade, esse desafio é ainda mais expressivo uma vez que a transformação do conhecimento em mercadoria impele à supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino. Dessa forma, mantêm-se a cisão entre ensino e pesquisa e, por conseqüência, a cisão entre graduação e pós-graduação.

1.3 A própria legislação faz "vistas grossas" para a formação de docentes da Educação Superior

À luz do que observou Morosini (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, manifesta pouca preocupação em relação à questão. Ela trata essa problemática de forma abreviada, indicando apenas o lócus em que tal formação deve ocorrer (artigo 66). A exigência de 300 horas de Prática de Ensino foi estabelecida somente para a formação de professores da Educação Básica, eximindo, assim, os cursos de formação de professores da educação superior desta tarefa, conforme indica o artigo 65 (BRASIL, 1996).

1.4 Pouco interesse dos pesquisadores pelo tema

O silêncio observado na lei ocorre, de igual modo, nas pesquisas do campo da educação, inclusive no GT 8 da ANPED, relevante espaço para apresentação e discussão de pesquisas sobre formação de professores. De aproximadamente

3 Na Alemanha, a materialização dos princípios do modelo Humboldt de universidade foi prejudicada pelo governo nazista que restringiu consideravelmente a autonomia e a liberdade acadêmicas, com conseqüente vínculo dos intelectuais à política estatal direcionada para o pragmatismo (PAULA, 2002).

dezessete dezenas de trabalhos (comunicação oral) apresentados neste GT, no período compreendido entre 2000 e 2007, doze apenas versam, direta ou indiretamente, sobre a formação de docentes da Educação Superior. Os documentos da Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE – também fazem referência limitada acerca da questão, embora fique subentendido que os princípios defendidos pela entidade são válidos para qualquer nível do ensino.

1.5 Falta de clareza do que significa docência na Educação Superior

No contexto das reformas que estão em curso no sistema educacional brasileiro, a docência na educação superior tem sentido diferenciada, dependendo do tipo de instituição onde ocorre. Quando se trata de universidades, ela pressupõe domínio de conhecimentos específicos e, de igual parte, competência para desenvolver pesquisas, conforme conceituação apresentada no artigo 52 da LDB:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Presume-se, portanto, que a formação de professores que atuam em instituições universitárias inclua forte referência na pesquisa, com vista à produção intelectual institucionalizada. Daí a determinação de existência de, pelo menos, um terço de docentes com título de mestre ou doutor e igual percentual com dedicação de tempo integral. Nas universidades públicas, a formação alberga, por igual, questões relativas à gestão das instituições educativas, pois a gestão democrática é um dos pressupostos da vida acadêmica, na trilha do que preceitua o artigo 56 da LDB, de 1996:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em

cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário destacar também que, embora as universidades respondam por boa parcela da produção científica no Brasil, não é prudente afirmar que todos os docentes que compõem o quadro de tais instituições desenvolvam atividades imbricadas na pesquisa. Há diferenças no grau de desenvolvimento investigativo no interior das universidades e mesmo entre as instituições que assumem essa forma de organização acadêmica (MOROSINI, 2001).

Quando se trata de Instituições de Educação Superior – IES – que não se assinalam como universidade – Centro Universitário, Faculdade Integrada, Faculdade, Instituto Superior/Escola Superior ou Centro de Educação Tecnológica⁴ – a formação de docentes tende a ser focada no ensino, conforme conceituação apresentada na legislação. Os Centros Universitários, por exemplo, são conceituados no artigo 6º do Decreto 2.207/97⁵ como:

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. (BRASIL, 1997).

Análises realizadas por Fávero e Segenreich (2008) mostram que a legislação faculta aos Centros Universitários a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a produção sistematizada de pesquisas. Isso pode explicar por que essas instituições têm amparo legal para compor o quadro docente, observando apenas o percentual mínimo estabelecido: 20% com titulação de mestre e/ou doutor; 10% em tempo integral e 40% em tempo contínuo; 20% com, pelo menos, metade de sua jornada de trabalho na instituição, voltada para atividade acadêmica extraclasse (BRASIL, 2002).

A legislação é ainda mais flexível quando se trata de Institutos e Faculdades. Esse fato permite compreender porque as instituições não universitárias ocorrem

4 No Brasil, a existência de instituições que não se evidenciam como universidade foi assegurada no artigo 45 da LDB de 1996 e no Decreto 2.306/97, o qual regulamentou a diversificação das Instituições de Educação Superior. Essa diversificação faz com que a educação superior tenha sentido distinto e, conseqüentemente, a formação de docentes desse nível do ensino tenha também sentido diferenciado.

5 Revogado pelo Decreto 2.306, de 19.8.1997.

em maior número no Brasil. Em 2005, das mais de 2.000 instituições existentes em nosso país somente 163 (8,7%) eram universidades (públicas ou privadas). De acordo com Ristoff (2005), se a conceituação *universidade* fosse levada a termo, somente cerca de 90 instituições poderiam receber, de fato, essa denominação.

Nas instituições não universitárias do setor privado, os docentes, não raras vezes, são submetidos a processo de precarização das condições de trabalho:

Em muitos momentos, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, para uma clientela “selecionada” por meio de exames de admissão de caráter duvidoso. Na realidade, as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a participação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projeto de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pela alternância entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo (disciplinas por semestre). Essa situação inviabiliza a realização de um trabalho acadêmico digno. (LEDA, 2006, p. 83-84).

A diversificação das IES cria, portanto, um ranqueamento entre elas, conferindo às universidades o *ethos* de instituição de primeira categoria pela possibilidade de atribuir centralidade à pesquisa em detrimento do ensino. Nas instituições não universitárias, o inverso é que prima: é dado centralidade ao ensino em detrimento da pesquisa. Diferenciadas, as IES ocupam posições variadas na escala hierárquica, de acordo com a maior ou menor identificação com as universidades. O ranqueamento ocorre também entre as universidades, o que explica a adjetivação de algumas como “universidade de excelência”, ou seja, aquelas que se distinguem das demais pela maior produção de conhecimentos. Reitera-se, assim, a visão cientificista, no difundir a crença de que a ciência é campo de trabalho reservado para alguns iluminados no assunto.

É imperativo destacar que a pouca atenção à formação de docentes da educação superior se dá também em outros países, conforme indicam estudos realizados por Pachane e Pereira (2004). Dessa forma, no Brasil e em outros países, o professor da educação superior tende a ser o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por nenhum julgamento de pré-requisitos com relação à competência e experiência no domínio das habilidades de sua profissão (BALZAN, apud PACHANE e PEREIRA, 2004).

2 A quem compete promover a formação de docentes que atuam na Educação Superior?

O artigo 66 da LDB, de 1996, estabelece que a preparação de docentes da Educação Superior deve ser feita “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996)⁶. Isso significa que todo curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, independentemente da área de conhecimento, constitui-se num espaço de formação de professores. Vê-se que a lei dá prioridade aos cursos de mestrado e de doutorado.

No âmbito dos cursos de especialização, o Parecer 12/93, do Conselho Federal de Educação, exige a oferta de uma disciplina relacionada com a metodologia de ensino. Embora não se possa negar o valor pedagógico de disciplinas dessa natureza, não se pode esperar, tampouco, que elas dêem conta de preparar para o exercício docente, prática social complexa, pois mobiliza diversos saberes, conforme sinalizam estudiosos como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002) Cunha (2006). Requer, portanto, formação geral (conhecimento de diversas ciências, da filosofia, das artes, da cultura), formação específica (conhecimentos relativos à área de atuação), formação pedagógica (conhecimentos relacionados com a dinâmica da prática educativa) e formação política (condizente com um projeto de mundo, de sociedade e do ser humano).

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação – SINAES –, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para avaliação das IES e dos cursos. Considera-se, assim, que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino.

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a alternativa encontrada para o enfrentamento do problema da formação pedagógica de professores da

6 Observa-se que a Lei fala em preparação para o magistério superior e não em formação de docentes da educação superior.

educação superior foi o estágio de docência. Este passou a ser concebido como parte da formação dos pós-graduandos, exigência feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – aos estudantes que recebem bolsas de estudo, conforme estabelece o artigo 8º da Portaria 52/2002. Os critérios que regulamentam o estágio de docência foram expressos no artigo 18 da Portaria MEC/CAPES nº. 65, de 11-11-02:

- I. para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II. no programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigada a realização do estágio;
- III. as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender às exigências do estágio de docência;
- IV. o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, sendo vedada a utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V. a duração mínima do estágio de docência será de 1 (um) semestre para o mestrado e 2 (dois) semestres para o doutorado;
- VI. compete, à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e ao acompanhamento do estágio;
- VII. o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII. as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. (BRASIL, 2002)

Silva e Pachane (2006) questionam a eficácia do estágio de docência circunscrita à mera inclusão de disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de mestrado e doutorado, considerando que não há entendimento consensual quanto à formação de professores da educação superior. Assim, as práticas de tal formação ficam a cargo da cultura e da motivação de cada instituição, de acordo com a maneira como as imaginam.

Pachane (2004) analisou resultados do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), realizado na UNICAMP entre 1993 e 2000⁷. As análises realizadas pela pesquisadora indicam que a iniciativa foi relevante para a formação dos doutorandos, especialmente pela possibilidade de articular prática docente e reflexão sobre ela. Todavia, as análises indicam também fragilidades entre as quais a impossibilidade de atingir todos os pós-graduandos, assim como o pouco tempo para aquisição de experiência docente. Pachane realça a necessidade de se reconhecer que “a formação do professor do ensino superior não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.” (2004, p. 14). Realça igualmente a necessidade de se considerar que programas voltados à formação de docentes para a educação superior podem ter na pós-graduação um momento privilegiado para acontecer, porém não podem se dar sem alteração do modo como as questões pedagógicas são hoje entendidas e tratadas na universidade (PACHANE, 2004).

Em suma, o estágio de docência representa uma alternativa para enfrentamento do problema da formação de professores da educação superior. Entretanto, trata-se de uma alternativa que é necessária, mas não suficiente, uma vez que não atende a totalidade dos pós-graduandos, inclusive daqueles que não têm experiência docente. Dessa forma, o problema é empurrado para as IES. No caso da UFMT, essa formação é prevista na Resolução 24/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Essa resolução, ao estabelecer normas para avaliação do estágio probatório de docentes na citada universidade, impõe, em seu artigo 4º, que os docentes em tal condição devem incluir, em seu primeiro Plano de Trabalho, para efeitos de avaliação, a participação obrigatória no Programa de Atividades de Capacitação e Aperfeiçoamento Pedagógico, nos primeiros doze (12) meses do Estágio Probatório. O mesmo artigo elucida que caberá à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em articulação com outros órgãos envolvidos, organizar e desenvolver o referido Programa e, excepcionalmente, assentir dispensa de obrigatoriedade. Embora essa Resolução determine obrigatoriedade de participação em tais atividades, nem sempre elas são realizadas pela instituição.

7 O PECD foi um programa institucional [...] voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, preferencialmente aqueles sem experiência anterior de docência. Era de caráter voluntário e tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. Os aprovados em processo seletivo tinham direito a bolsa. O número de participantes era limitado (máximo de 5 estagiários por unidade), num total de 60 estagiários por semestre. O trabalho de cada estagiário era acompanhado por um orientador específico e articulado com as atividades desenvolvidas coletivamente no referido programa. (PACHANE, 2004, p. 8).

3 Quais são os desafios postos para os programas de pós-graduação em Educação no que se refere à formação de docentes que atuam na Educação Superior?

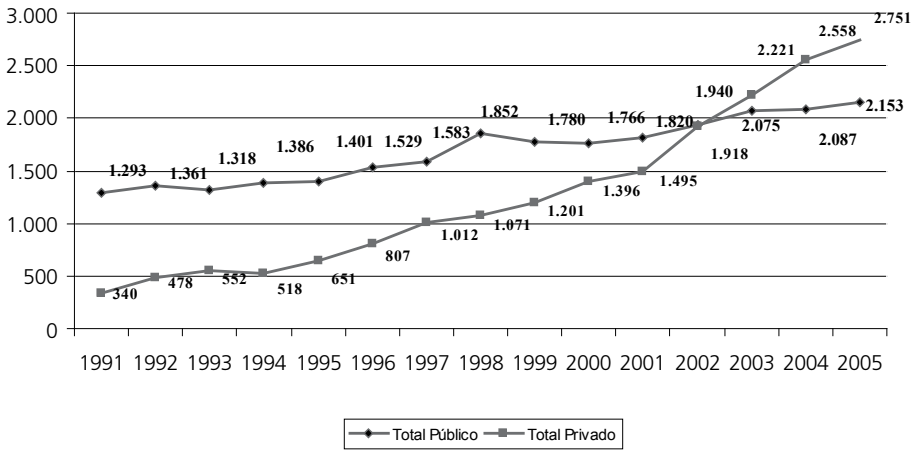
As questões tratadas em passo anterior remetem ao entendimento de que o problema da formação de professores da educação superior é complexo. Trata-se de questão que é inerente a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, os programas de pós-graduação em educação têm papel relevante no enfrentamento desse problema, pois se situa, particularmente, no campo de estudos dos pesquisadores da educação. São estes pesquisadores que ameaham instrumentos que permitem compreender as relações entre o contexto histórico e as práticas educacionais. São eles que podem mais facilmente fomentar o debate e a busca de soluções.

Entendo que muitos são os desafios a serem enfrentados no concernente à problemática que é objeto dessa análise. No intento de contribuir com o debate, vincarei quatro aspectos:

3.1 Ampliação do acesso aos programas de pós-graduação em educação

Num Estado como Mato Grosso, os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm muito que contribuir, não apenas pelo papel que desempenham na produção de conhecimentos e na prestação de serviços, como também na formação de professores-pesquisadores. Esse papel fica evidente quando se considera que, na última década, ocorreu, em Mato Grosso, crescimento exponencial no número de professores que atuam nas IES públicas e privadas, fenômeno revelado no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico - Funções Docentes em exercício e afastados, segundo categoria administrativa em Mato Grosso - 1991 - 2005



Fonte: MEC/INEP/Dease

Os dados evidenciam que, até 2002, o número de professores vinculados às IES públicas era maior do que o número de professores integrados às IES privadas. A partir de então, houve inversão nessa relação. Esse fato se deve à política de asfixia do setor público e de incentivo à expansão do setor privado (BERALDO; SILVA e VELOSO, 2007). Os resultados de tal política podem ser visualizados nesta Tabela:

Tabela - Taxa de Crescimento da Função Docente (em exercício e afastado) por organização acadêmica - Mato Grosso

Período	Total	Universidade			Centro Univ	Faculd. Integrad	Faculdades Escolas e Institutos		CEFET
		Fed.	Est.	Priv.	Priv.	Priv.	Pública	Privada	Público
%1991-1996	43,05	-3,00	-	-	-	-	-96,77	-0,29	-
%1996-2001	41,91	4,38	54,14	85,35	-	96,75	266,67	18,58	-
%2001-2005	47,93	-1,48	45,34	28,35	159,62	12,87	309,09	179,10	177,78

Fonte: MEC/INEP/DEAES

Observa-se que, no período compreendido entre 1991-1996, a taxa de crescimento da função docente na universidade federal foi negativa (-3,00%). Entre 1996 e 2001, houve acanhada elevação. No período seguinte (2001-2005), a taxa voltou a declinar (-1,48%). Em contrapartida, o setor privado apresentou crescimento significativo, sobretudo nas instituições que não se caracterizam como universidades. Nota-se que a tendência de privatização da educação superior, desencadeada nos primeiros anos da década de noventa pelos governos Collor/Itamar (1991-1994), intensificada nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e mantida pelo governo Lula, iniciado em 2003 (BERALDO; SILVA e VELOSO, 2007). As orientações dessas políticas apontam para a criação do Estado-avaliador, construído pela estagnação ou redução da prestação de serviços públicos, sem, contudo, reduzir os processos de regulação pelo Estado:

No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desses serviços, provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus atores. Os Estados não só descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição do tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses do mercado. (MANCEBO, 2008, p. 58).

No que diz respeito à titulação, os dados do Censo da Educação Superior frisam que, em 1991, Mato Grosso contabilizou 1.589 docentes. Desse total, 329 tinham título de mestre, tão somente 44 possuíam o de doutor. Em 1996, o número de docentes aumentou. Num universo de 2.051, havia 340 mestres e 90 doutores, o que indica mobilidade de um nível para outro. Em 2005, figuravam em Mato Grosso 4.904 docentes da Educação Superior, dos quais 1.439 eram mestres e 502 doutores. A maior parte dos doutores (77,6%) estava vinculada ao setor público, com destaque para o federal (63,3%). Evidencia-se, nesse viés, que a maior parcela dos docentes, sobretudo aqueles que estavam vinculados ao setor privado, não dispunham da titulação sugerida no artigo 66 da LDB de 1996.

Os dados atestam, portanto, que há no estado de Mato Grosso demanda por formação de docentes da educação superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse fato torna ainda mais relevante o papel das duas universidades públicas (federal e estadual), levando-se em conta que, até os dias que correm, são elas as únicas instituições credenciadas para o desenvolvimento de programas dessa natureza. Em maio de 2008, foram identificados no cadastro de cursos reconhecidos pela CAPES, vinte e um programas, dos quais dezenove são 19 desenvolvidos pela universidade federal (dezesete de mestrado e dois de doutorado), cabendo à universidade estadual o desenvolvimento de dois cursos de mestrado.

3.2 Reconhecimento de que titulação não é sinônimo de formação docente

Embora não se possa negar o valor da formação realizada nos cursos de pós-graduação, é preciso tomar em conta que ser um reconhecido pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico, muito menos garantia da qualidade do ensino superior. Estudos realizados por pesquisadores dessa área, como aqueles de Pachane e Pereira (2004), evidenciam que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisa, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante à docência, uma vez que esta é uma atividade complexa, requerendo muito mais que domínio de conhecimentos específicos e de técnicas de pesquisa. A docência mobiliza diversos saberes e demanda atitude ética e política. Doutra forma dizendo, exige explicitação da concepção de sociedade que se deseja construir e do perfil do ser humano que se deseja formar. Requer, assim, explicitação da intencionalidade da ação docente e dos posicionamentos assumidos. É necessário, igualmente, conceber a docência para além do ensino e da pesquisa, porque reclama, de forma não diversa, participação na organização do trabalho pedagógico, entendido como o trabalho que a instituição educativa organiza em favor de seu projeto político pedagógico.

3.3 Superação da dicotomia entre ensino-pesquisa, e entre graduação e pós-graduação.

Na educação superior, o ensino tem sido associado à graduação, e a pesquisa com a pós-graduação. Isso explica o fosso que há entre o índice da produção científica e o índice do desempenho dos estudantes. Na última década o Brasil apresentou crescimento significativo da produção científica, fato que o coloca na 15ª posição no rol de países que mais publicam artigos científicos no mundo. Com esse desempenho, o Brasil ultrapassou a Suécia e a Suíça e começa a ameaçar a Rússia. Paradoxalmente, o

País tem ocupado posições vexatórias em termos educacionais, consoante indicam os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Este programa vem sendo desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja finalidade é avaliar o desempenho dos estudantes – na faixa dos quinze anos de idade – de diversas nações do globo. De 2000 a 2006, o PISA realizou três avaliações em Leitura, Matemática e Ciências. No que se refere ao ensino de Ciências, o Brasil se situa nas últimas posições. Em 2000, ficou no 42º lugar num grupo de 43 países, superando apenas o Peru. Em 2003, ficou no 40º lugar, em meio a 41 países, ficando apenas a Tunísia na última posição. Em 2006 ocupou o 52º lugar no conjunto das 57 nações que participaram do programa, à frente de cinco países: Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirziquistão, conforme anúncio divulgado no jornal *Folha Online*⁸.

Essa contradição é uma das evidências da necessidade de intensificar e aprofundar os debates sobre a relação entre ensino e pesquisa e entre graduação e pós-graduação, considerando que esta é importante lócus de produção de conhecimentos e de formação de professores.

3.4 Rompimento com a lógica produtivista que orienta os processos avaliativos

Na condição de docentes vinculados a uma universidade pública, temos sentido profundamente os efeitos colaterais da lógica produtivista que orienta as atuais políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à: racionalização de recursos; desvalorização profissional; intensificação do trabalho com conseqüente extensão das atividades para além do expediente acadêmico; transformação da ciência em mercadoria; parceria público-privado; criação da cultura do individualismo, da competitividade, da inclusão excludente; controle da produtividade com base em indicadores meramente quantitativos; incentivo à venda de serviços; tendência em atribuir ao professor a culpa pelas mazelas e pelos fracassos da educação. Inseridos no turbilhão de atividades que têm se constituído o cotidiano docente, não estamos tendo tempo para analisar questões como estas: Que estamos fazendo com o que é feito por nós, ou seja, com o produto do nosso trabalho? Que estamos fazendo de nós? Que está sendo feito de nós no contexto do mundo globalizado?

8 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>.

Finalizando

As reflexões que tenho realizado no condizente a essas questões remetem ao reconhecimento de que, antes de pensar na formação dos nossos alunos, precisamos refletir sobre nossa própria formação, no sentido que damos ao nosso trabalho e às nossas pesquisas. É imperativo pensar no valor político-social das nossas aulas, dos conhecimentos que produzimos e na forma como nós os socializamos. Não sem razão, leciona Simone Weil (2001, p, 31): “a pior perda seria se nós mesmos esquecêssemos o objetivo que perseguimos.”

Referências

BATISTA, S. H. S. S; BATISTA, N. A. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 185-205.

BRASIL. **Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 jan.2007.

BRASIL, **Decreto Nº. 2.207 de 15 de abril de 1997**. DOU de 16/4/97 <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>. Acesso em: 10 mai. 2008.

BRASIL, Portaria MEC/CAPES nº. 65, de 11/11/2002. http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/documentos-portaria_estagiocdocencia_doc10.pdf. Acesso em: 14 jul. 2008.

BERALDO, T. M. L, SILVA, M. G e VELOSO, T. C. M. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **Anais...** Campo Grande: UFMS editora/UCDB Editora. 2007.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003 p. 41-64, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2008.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005, 118 p.

_____, Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006 p. 258 – 371.

FÁVERO, M. L. A e SEGENREICH, S. C. D. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008. p. 165-182.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

LEDA, D. B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In. SILVA JR. J. R. et al. (Orgs.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 73-87.

MANCIBO, D. Reforma na Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. 2008. In. BITTAR, M, OLIVEIRA, J. F e MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008, p. 55-70.

MASSETO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In. MASSETO, M. T (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9-26.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11 – 19.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2001, p. 11-19.

PACHANE, G.G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>. Acesso em: jul. de 2008.

PACHANE, G. G e PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. In. **Revista Iberoamericana de Educación**. (on line) Iberamérica, v 33, n.1 p 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 7 jun. 2008.

PAULA, M. F. C. **A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações**. ANPEd, 2002. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf>. Acesso em 18 dez. de 2008.

PIMENTA, S. G. e L. G.C. ANASTASIOU, **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, 280 p.

SILVA, B. N. S. e PACHANE, G. G. Formação pedagógica do professor universitário: uma questão legal? In. Seminário Nacional Universitas Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB. **Anais ...** Campo Grande – MS. Anped UCDB, 2006. p 1 – 15,.

TARDIF, M., LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores em face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria& Educação**. Porto Alegre, n. 4, Panorâmica Editora, p. 215 – 233. 1991.

WEIL, S. **Opressão e Liberdade**. Tradução de Ilka S. Cohen, São Paulo: EDUSC, 2001, 259 p.

Recebimento em: 13/07/2008.

Aceite em: 13/08/2008.

Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do Curso de Pedagogia?

Who teach about learn at probation and curriculum Course of Pedagogy?

Simone Albuquerque da Rocha ¹

Resumo

O presente artigo revela estudos sobre o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/Campus de Rondonópolis, tendo por base sua nova proposta de desenvolvimento apresentada pelo Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT. A pesquisa, de abordagem qualitativa, permeou todo o trabalho, sendo os sujeitos dois professores da escola pública onde se desenvolveu a proposta ressignificada do estágio centrado na teoria de Paulo Freire, com o Tema Gerador. Os resultados apontaram um estágio com apreciação positiva por parte dos professores da escola pública, contribuindo para a adoção de novas práticas e metodologia diferenciada para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Pedagogia. Intervenção-ação. Tema gerador.

Abstract

This article shows studies on the Stage Curriculum Course of Pedagogy in their proposed new development by the Department of Education's Institute for Social and Human Sciences Campus of the University of Rondonópolis / UFMT. The search for a qualitative approach permeated the entire work is the subject of two teachers public school where he developed the proposal ressignified the stage centered on the theory of Paulo Freire with the Theme Generator. The results showed an internship with positive assessment by teachers of public schools, contributing to the adoption of new practices and differentiated approach to teaching in the early years of elementary school.

Key words: Stage supervisionado. Pedagogia. Intervenção-ação. Tema generator.

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Rondonópolis-MT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Político Pedagógico, Currículo e Avaliação e Didática. É pesquisadora na área de formação de professores, políticas públicas em educação, incluindo a educação a distância. É orientadora no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. É coordenadora do grupo de pesquisa investigação. Endereço profissional: Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Universitário de Rondonópolis. Rodovia Rondonópolis/Guiratinga, KM-6 Jardim Atlântico. CEP 78735-901, Rondonópolis, MT – Brasil. Telefone: (66) 4235052 Fax: (66) 4214457. E-mail: <sa.rocha@terra.com.br>.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado tem se constituído em preocupação e, conseqüentemente, em objeto de investigação de muitos pesquisadores, na tentativa de levantar elementos de discussão para a reestruturação dos cursos de Pedagogia, que necessitam de estabelecer uma maior articulação entre teoria e prática.

Acerca disso, há contribuições que emanam das “Diretrizes para a Formação de Professores: concepções e implementação” - ForGRAD (2002), assinalando que a Prática e o Estágio Supervisionado devem ocorrer de forma inter-relacionada, visto que tais componentes da formação são responsáveis pela integração dos conteúdos humanísticos, sociais, pedagógicos e especializados das diversas áreas do conhecimento ao longo do curso.

O estágio passa a ser entendido como uma articulação que se efetiva durante toda a formação inicial e preenche de aprendizagens interativas entre conteúdos, práticas, cotidiano da escola, formação política do professor e outros conhecimentos possíveis. Para tanto, é necessário entender que a prática “é o próprio movimento como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. [...] consistindo a prática em um momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido de atuação.” (CP/CNE, 028/2001).

O Estágio Supervisionado de Ensino é concebido como um dos componentes curriculares norteados pela relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade, dinamicidade dialética entre esses processos que resultam em enriquecimento mútuo a partir de um Projeto Político Pedagógico institucional, que tem como eixo central o trabalho pedagógico conforme aponta o documento do ForGrad.

Quando há referências ao Estágio Curricular Supervisionado, os olhares sobre as aprendizagens se voltam, especialmente, para os licenciandos, no sentido de investigar quais os conhecimentos profissionais são necessários a uma prática emancipatória, que metodologias adotar para que aprendam significativamente, quais os impactos de tais aprendizagens na prática dos egressos, entre outros pontos importantes.

Partindo da hipótese de que o estágio é um momento de aprendizagem do licenciando sobre a prática cotidiana da futura profissão professor e o seu planejamento deve contemplar situações para que o futuro pedagogo experimente metodologias e teorias estudadas ao longo do curso sob a orientação dos professores experientes da escola-campo e dos orientadores de estágio, questionamos: tendo em vista que o processo do Estágio Supervisionado coloca professor e licenciando

em situações de aprendizagens docentes, é possível que os professores das escolas públicas aprendam com os estágios do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso enquanto ensinam? Em que situações os aprendem? O que aprendem? Qual a natureza de tais aprendizagens?

A pesquisa objetiva investigar se os professores da escola pública- *locus* do estágio das licenciaturas, em especial o do Curso de Pedagogia - aprendem com os estagiários, identificando a natureza de tais aprendizagens e de que forma contribuem para sua formação e prática profissional.

O estágio curricular na formação docente

A concepção dialética de estágio, articulando ensino-pesquisa e extensão, teoria e prática na proposta curricular, deve constituir-se como núcleo articulador da formação profissional, quando trabalhada de forma integrada, como unidade indissolúvel (RIANI 1992).

Assim sendo, o estágio não pode, sob hipótese alguma, ser considerado como mero cumprimento de exigência legal, desligado, portanto, de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, ele deve ser organizado, tendo-se presente a função social da Universidade, o que implica em entendê-lo como espaço de articulação entre a teoria e a prática, de construção de teoria e prática a partir da realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estágio, então, deve suscitar a compreensão de que a unidade teoria e prática deve ser considerada “como a verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica, tendo-se presente a dimensão formadora e a função social da universidade.” (FÁVERO, 1992, p. 66). Nessa perspectiva, o estágio consiste em um espaço de coroamento formativo que deve ser norteador para o “aprender a ser professor” e seu projeto é um compromisso que envolve todos os docentes das licenciaturas, ao propor a indissociabilidade da teoria e prática que permeiam toda a proposta acadêmica voltada para a formação profissional:

Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. (CP/CNE, Parecer nº 28/2001, p. 10).

O Estágio Curricular Supervisionado, assim entendido, consiste em um desafio para os colegiados de curso das licenciaturas e em específico para o grupo de professores que trabalha nesta área, pois requer a propositura de projetos diferenciados porque, via de regra, a cada ano se desenvolve uma proposta em escola diferente. Então, os estágios, bem como seus projetos, têm suas propostas flexibilizadas conforme as ofertas de vagas e o perfil tanto dos professores quanto da instituição de ensino que se disponibiliza a aceitar estagiários (o que se pode considerar um princípio relevante).

O estágio, nessa medida, deve desenvolver-se como compromisso político com a proposta de escola e consolidar-se como importante movimento de relações em que práticas, concepções, construções, reconstruções, relações interpessoais e reflexões são amplamente oportunizadas.

Assim sendo, a partir das discussões sobre a prática pedagógica reflexiva e tomando por base as idéias mencionadas, o Estágio Curricular Supervisionado passa a ser entendido como aquele componente do currículo capaz de fomentar a prática reflexiva do futuro professor, na medida em que:

[...] revela-se como um espaço de construção da profissão professor e da sua profissionalidade, formando-o enquanto sujeito que tem domínio de sua própria prática, de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação permanente. (ForGRAD, 2002, p. 26).

O estágio é uma oportunidade de o licenciando construir sua identidade profissional, pois possibilita comunicar-se, integrar-se e se fazer presente perante a classe de professores. Nesse processo, entram em jogo as tramas, a postura, as mímicas e o movimento para a formação de atitudes profissionais (PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001). Trata-se, então, de um período que auxilia o licenciando a ser professor, e isso envolve não só uma ação política e formadora por parte dos orientadores do estágio, como também aprendizagens dos professores da escola-campo no processo de acompanhamento aos alunos.

É mister lembrar que o estágio é o momento em que o aluno aprende sob a orientação de um professor (da escola pública) titular da sala de aula e mais experiente, que vai acompanhando todas as ações do licenciando no cotidiano da prática, uma vez que os orientadores do estágio não estão permanentemente na escola. Decorre desse fato, a preocupação dos integrantes do Curso de Pedagogia e equipe de orientadores de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado ao estruturar propostas e experiências que mobilizem professores e estagiários para a formação voltada às dimensões psicopedagógicas, sociais e políticas.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Mato Grosso, em seu *Campus* Universitário de Rondonópolis - Curso de Pedagogia optou pelo Tema Gerador como uma proposta metodológica que contempla as intenções da formação docente, por entender ser ele elemento possibilitador da formação profissional e política do licenciando ao envolver a pesquisa à comunidade como ponto dinamizador das aprendizagens no currículo escolar. O Tema Gerador emana da epistemologia da *praxis* e da dialogicidade, defendida por Paulo Freire (1980, 1988, 1994) e apresenta-se como uma proposta de trabalho, pedagógica e política, que considera a experiência de vida dos alunos e a observação dos pais e da comunidade no processo educativo, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabelecem entre o homem e o mundo social, comprometida com a constituição dos sujeitos. Conforme Corazza (1992), os temas geradores permitem a articulação das demandas provenientes de três campos: do político-social, da didática-metodologia e da subjetividade-singularidade, em interdependência com os referenciais teóricos escolhidos. Assim,

[...] a organização do ensino sob a forma de temas geradores possibilita melhor relacionamento entre as áreas de conhecimento. O tema gerador dá sustentação ao estudo dos conhecimentos das diferentes disciplinas, permitindo uma interlocução sobre uma mesma temática, embora mantenham a especificidade de seu conteúdo. A interdisciplinaridade - meta principal de um projeto de escola nessa perspectiva - não supõe uma integração artificializada ou forçada entre as disciplinas. Trata-se de desenvolver a capacidade de teorizar, descobrir em conteúdos aparentemente alienígenas a tema gerador, os nexos e “ganchos” possíveis de serem articulados. (CORAZZA, 1992, p. 51).

Diante dessa gama de possibilidades de os conhecimentos de diferentes disciplinas se articularem, assim como da importância desse movimento para o processo ensino-aprendizagem, a pesquisadora optou por focar a lente da investigação nas aprendizagens da docência, mais especificamente, naquelas dos professores da escola pública, os quais acompanham o estagiário nas atividades que se desenvolvem na sua sala de aula, as novas metodologias propostas pelo Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR: Afinal, quem ensina e quem aprende com uma metodologia dessa natureza? Somente os estagiários para os quais a proposta foi cuidadosamente desenhada para que experienciassem, embora em curto período de tempo, a futura profissão? Ou esse aprendizado também afetaria o professor que acompanha o estagiário?

O Estágio e as Experiências com o Tema Gerador

O grupo de professores responsável pelo novo desenho da proposta de estágio, entendeu ser essa metodologia - do Tema Gerador - a mais adequada para o perfil de estágio pretendido, isto é, o de um estágio comprometido social e politicamente com a bairro onde se insere a escola. Assim, para o início dos trabalhos, fez-se uma pesquisa junto à comunidade para conhecer suas necessidades e visão de educação e de escola, bem como sentir a viabilidade de uma parceria escola-comunidade no sentido de minimizar problemas de foro social e político daquela comunidade.

Para o primeiro ano, 2005, a pesquisa levantou em uma comunidade do entorno de uma escola pública periférica, fortes indícios de violência, quando, então, foi desenvolvida a proposta do Tema Gerador: “De mãos dadas pela paz”. Assim, trabalhar a paz foi um tema que apontou para a possibilidade de convidar representantes da sociedade para ministrar palestras de incentivo, esclarecimentos e motivação à comunidade escolar, abordando temas que possibilitassem diminuir a violência, tais como: segurança pública, como entender a criança em suas fases, prevenção contra drogas, o alcoolismo, a religiosidade na família, dentre outros sub-temas, por meio dos quais se atingiria a meta maior. Os estagiários, por sua vez, envolvidos no projeto, responsabilizaram-se pela seleção de assuntos relacionados ao tema gerador e pelo agendamento dos responsáveis pelas palestras.

Tais temas eram apresentados em eventos quinzenais, reunindo toda a comunidade escolar para ouvir e refletir sobre as propostas apresentadas por psicólogos, promotoria do menor e adolescente, programa de erradicação às drogas da polícia militar-Proerd, polícia civil, pastoral etc. Esses temas foram trabalhados, posteriormente, sob a forma de conteúdos nas salas de aula. O currículo, assim, tornava-se algo vivencial para alunos, professores e pais; estes últimos, ainda que pouco frequentes, inicialmente.

Os conteúdos trabalhados desta forma vinham carregados de significado, o que potencializava a motivação, o ânimo e as aprendizagens. Os professores da escola pública e os orientadores do Estágio, por sua vez, acompanhavam o planejamento das aulas e dos instrumentos metodológicos, através das músicas, teatros, desenhos, o lúdico etc. realizado pelas estagiárias que deveriam desenvolvê-lo de forma interdisciplinar, isto é, sem ruptura no desenvolvimento dos conteúdos, em um currículo por atividades integradoras socializantes.

Ainda acompanhava o estágio a extensão oferecida pela Universidade, efetivada por meio de um Programa de Formação Continuada aos Professores, comunidade escolar e estagiárias, em estudos semanais, durante quatro meses.

Para atender às solicitações dos pais e professores da escola-campo, a Universidade também desenvolveu projetos de literatura e letramento literário e o de apoio pedagógico, voltados ao prazer pela leitura e ao reforço às aprendizagens das crianças, como forma de democratização, permitindo-lhes acompanhar as atividades em sala de aula com menos dificuldades.

O Projeto de Formação Continuada era desenvolvido pelos professores da UFMT em parceria com o Centro de Formação e Atualização do Professor/ da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e os demais projetos, além das atividades de regência em sala de aula, foram desenvolvidos pelos estagiários, suas orientadoras e os professores da escola.

Na proposta do ano seguinte (2006), o estágio do Curso de Pedagogia da UFMT/ICHS/CUR se realizou em outra escola pública, apoiando-se novamente em pesquisa na comunidade, a qual revelou como Tema Gerador: “Dê mais luz à sua Vida”, posto que os resultados evidenciaram a preocupação dos pais e da comunidade com as drogas. Novamente foi programada uma série de eventos, em parceria com a comunidade, desenvolvida pelo novo grupo de estagiárias, as quais se apoiavam na sociedade para o desenvolvimento dos temas. A participação dos pais, inicialmente, não foi tão significativa, tornando-se mais freqüente no final do estágio. Eles, nesse período, vinham à escola para conversar, conviver, refletir e observar seus filhos em atividades construtivas, formadoras e sentiam-se satisfeitos com isso, posto que nas entrevistas queixavam-se da pouca inserção na escola, ou seja, iam somente para buscar boletins e ouvir queixas sobre seus filhos (foram relatos documentados).

Essa mudança no desenvolvimento curricular com nova metodologia despertou interesse nas crianças, fazendo com que elas se manifestassem mais em sala de aula, pois sabiam discutir e intervir nos assuntos tratados nos conteúdos, tendo em vista que presenciaram e participaram das palestras e motivações propiciadas nos encontros quinzenais. Estas, serviam como um eixo condutor dos temas abordados que perpassava os conteúdos em todas as disciplinas, possibilitando o trabalho interdisciplinar em conteúdos integradores, e essa metodologia fazia das aprendizagens um movimento de reflexão constante.

Assim, com o Tema Gerador, a Universidade buscou envolver os estagiários, professores e comunidade em uma proposta de aprendizagem e planejamento interdisciplinar. Ao trabalhar dessa maneira, os orientadores universitários preocupavam-se em levantar as possíveis contribuições dessa prática aos docentes da escola pública que abrigavam os estagiários em suas salas, questionando sobre a possibilidade de reflexão e redimensão/ressignificação de suas práticas a partir da proposta. Nesse sentido, a pesquisa busca, no depoimento dos professores, respostas para as inquietações levantadas pela pesquisa.

A Metodologia da Pesquisa

A metodologia da pesquisa qualitativa permeou a presente investigação, pois o tema está afeito às atividades pertinentes à formação do professor e que, necessariamente, perpassa pelo Estágio Supervisionado. A investigação-ação mostrou-se como um instrumento de pesquisa, pois o envolvimento da Universidade com as propostas de estágios sempre visaram uma investigação para melhorar os processos de formação dos docentes. Assim, a investigação-ação sinalizou constantemente a ação a ser desencadeada, por exigir dos pesquisadores e participantes envolvimento e atitude, bem como a propositura de pequenos subprojetos de pesquisa. A “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 292).

Assim, a perspectiva é de que “sujeito, objeto de conhecimento, não se coloca como ‘coisa muda’ (BAKHHTIN, 1992, p. 403), mas como sujeito que também fala e responde, alterando o curso dos acontecimentos no decorrer da pesquisa.” Como instrumento de investigação, utilizamos a análise documental e entrevista, “também chamada focalizada, quando o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.” (ALVES; MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

O *Locus* da Pesquisa e os Sujeitos Investigados

Para desenvolver o trabalho, buscamos no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR a proposta de Estágio Curricular a fim de entendermos como esse processo se desenvolvia na escola pública. Sabendo que a maioria dos docentes, muitas vezes, ausenta-se da sala de aula quando recebe um estagiário, por entendê-lo como um auxiliar, tivemos o cuidado de selecionar professores capazes de nos fornecer dados significativos. Assim, os sujeitos desta pesquisa são docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que permaneceram em tempo integral na sala de aula e participaram das atividades propostas pelo estágio da UFMT 2005 e 2006. As entrevistas foram gravadas com a permissão das professoras, que autorizaram sua utilização em publicação.

Assim sendo, seguem-se as falas analisadas a partir de alguns pressupostos: as aprendizagens dos professores no estágio supervisionado; o Tema Gerador como metodologia; a formação continuada e possibilidades de re-significação da prática pedagógica.

O que os dados revelam

A coleta de dados foi realizada com três professoras da escola pública, onde se desenvolveu a proposta de estágio, nos dois anos de observação, em 2005 e 2006. A proposta do Estágio Curricular desenvolveu-se com uma metodologia de trabalho socializante, sob a forma de Tema Gerador, sedimentado na teoria de Paulo Freire.

Os sujeitos da pesquisa, ao conceder entrevistas, permitiram a utilização e divulgação de seus nomes. Portanto, as professoras Salete, Maria Alexandrina e Shirlei têm seus nomes aqui relatados sem o uso de pseudônimos. Assim, quando questionadas se no Estágio Curricular dos estagiários do Curso de Pedagogia da UFMT os professores da escola pública também aprendem, elas assim responderam:

Tive várias aprendizagens. O sistema de trabalhar era diferente, a forma o planejamento de trabalhar era diferente, era realmente uma aprendizagem muito grande para gente trabalhar com os estagiários, fazendo um plano totalmente diferente do que gente fazia. O acompanhamento que tive com elas me fez aprender bastante e crescer na aprendizagem com os meus alunos e ver uma melhoria para eles. (SALETE-2005).

A professora aponta para uma aprendizagem em planejamento e didática que contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Nesse trecho da entrevista, percebe-se que as aprendizagens se situaram em contribuições para a prática docente diferenciada. Salete se situa como uma professora que, ao ensinar, aprende. A respeito disso, Freire afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Seguindo a análise, pode-se observar que o estágio contribuiu para a formação de Maria Alexandrina nos aspectos de mudança de prática docente e seus reflexos na aprendizagem dos alunos, a ver pelo que segue:

Gostei do estágio, porque contribuiu demais com a minha formação. Assim em final de carreira... ajudou muito a mudar a minha prática pedagógica no dia-a-dia com meus alunos. Como aprendi com as estagiárias, ainda mais eu, com uma prática tradicional de muitos anos, como eu aprendi e como mudei minha prática na sala de aula, eu sinto que meus alunos aprenderam muito, nenhum ficou retido porque tive uma ajuda muito grande, como eu cresci. (M. ALEXANDRINA, 2005).

No depoimento de Maria Alexandrina, observa-se que, apesar dos saberes das práticas mapeadoras do seu cotidiano, há aqueles da formação que os redimensiona e, nesse sentido, sua convivência e acompanhamento aos estagiários teve um sentido de formação continuada que se deu no “ensinando a praticar”. Cachapuz (1997) contribui para ilustrar esse raciocínio ao comentar que “há saberes que só podem ser construídos pelos professores. Por isso mesmo parece importante que a nível da investigação, se conheça melhor em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como ele influencia o seu ensino.” (CACHAPUZ, 1997, p. 230).

Assim, ora aprendendo a aprender, ora ensinando a praticar, os professores vão construindo novas aprendizagens junto às estagiárias. A seguir, comenta Shirlei que:

[...] apesar de o professor ter muito tempo de experiência, o estagiário sempre é bem-vindo, porque traz idéias novas, qualidade... foi uma experiência boa, ajudou bastante e a idéia de colocar mais estagiárias em sala me levou a aprender muito na inovação. A gente fica sempre bitolada... a mesma metodologia e didática, e a gente recebe gente diferente que traz metodologias novas e a gente vai aprendendo a trabalhar com elas. Cada dia que passa há coisas novas a aprender, tirando a gente do tradicional. Eu acompanhei direto na sala de aula, fiquei dentro da sala todo o tempo. Eu tinha uma sala problemática, muito problemática e todos se sobressaíram- eles estão indo pra frente. É claro que aqueles que estavam mal alfabetizados, mesmo com o esforço delas, não foram pra frente. Mas, de 26 alunos, 25 atingiram aprovação- então, eu acho, acho não, eu tenho certeza que a ajuda delas, o jeito de trabalharem no estágio foi muito interessante pra mim. (SHIRLEI, 2006).

A professora apresenta um dado interessante referente às suas aprendizagens e aos reflexos da mesma na formação dos alunos. Para a depoente, a contribuição das estagiárias se deu através das inovações metodológicas e didáticas, oportunizando-lhes rever sua prática docente e refletir sobre ela.

Seguindo-se nas análises dos pressupostos, indagamos às professoras a respeito das influências do estágio no planejamento da prática pedagógica e no cotidiano dos professores:

A gente tinha um costume de fazer o planejamento por disciplinas, os temas separados e conteúdos separados e ali (no estágio) a gente pegava um tema só, e a gente ia

trabalhando todas as disciplinas dentro de um assunto. Então, era diferente. (SALETE, 2005).

[...] foi uma proposta que começava pelo tema...eu achava assim... fantástico, aquilo tudo continuado, sabe? Porque eu não tinha essa experiência, sabe? Sempre assim, Matemática, Português, Ciências, aí parava, né, agora Ciências, agora Português. Então... aquela didática delas eu peguei tão bem que agora eu consigo fazer, entendeu? (SHIRLEI, 2006).

A professora Shirlei ainda considerou que:

[...] todo o estágio é inovação, engrandeceu e engrandece a pessoa; é progressão para o professor, e admiro a pessoa que consegue superar os obstáculos e deixa as estagiárias comandar o programa- deixei-as autônomas, à vontade; em momento algum eu intervinha dizendo estar certo ou errado. Eu orientei no planejamento, eu olhava os cadernos direitinho; em momento nenhum eu achei que os planejamentos estavam fora, estavam certinhos bem dentro, bem diversificados. Houve aprendizagem pra mim também com o planejamento, eu aprendi muito. (SHIRLEI, 2006).

As professoras revelaram uma predisposição para “aprender com” as estagiárias, e tal fato é mobilizador de reflexões e possibilidades, visto que “[...] qualquer proposta de inovação em práticas na sala de aula passa, necessariamente, pelo crivo e aceitação do professor... É o professor que efetiva, ou não, sua prática cotidiana.” (FALSARELLA, 2004, p. 5). Assim sendo, toda a inovação requer a aceitação do professor e, nesse caso, as professoras manifestavam-se sensíveis às mudanças. A professora Shirlei trabalhou com a possibilidade de estabelecer a confiança mútua entre ela e o estagiário, propiciadora da autonomia profissional. Observa-se que a autonomia vai sendo construída “na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1987, p. 28). As professoras da escola-campo, nesse processo de deixar fazer, vão aprendendo com os planejamentos e procedimentos do estagiário, com suas intervenções e com suas posturas de auxiliam o novo profissional o aprender a aprender, utilizando-se de espaços de autonomia concedidos por ambas as partes no interior do processo de construção.

Quando indagadas se continuaram adotando essa prática em suas aulas, as professoras responderam:

Até aquele final de ano, eu procurei levar o trabalho com os alunos na minha sala de aula. Depois, eu entrei na coordenação e estamos buscando a Universidade para continuar o projeto para fazer isso novamente. Tem alguns colegas que continuaram o trabalho das estagiárias. (SALETE, 2005).

Eu gostei tanto da prática das estagiárias que continuei com a prática delas até o final do ano - quando chegou ao final do ano que meus alunos foram avaliados pelo MEC, como eles se saíram bem! ... foi muito gratificante aquilo e como me ajudou a crescer. Cada dia, eu retomo aquela prática das estagiárias, mudei muito minha prática dos anos anteriores com aquela nova prática. Aquilo foi de grande valia para mim como cresci, pois fiz uma pedagogia que não foi de sentar no banco escolar, fiz aquela pedagogia de fazer as provas somente, sabe? (Maria ALEXANDRINA, 2005).

A manifestação de Maria Alexandrina deixa claro que foi possível incorporar as aprendizagens na prática cotidiana. Apesar de seu tempo de magistério estar próximo à aposentadoria, ela manifestou-se ainda interessada em novas aprendizagens possibilitadas pelas estagiárias.

A professora manifesta que seus saberes continuamente eram revisitados com as práticas das estagiárias, provocando o movimento de reflexão-ação constante. A respeito disso, Tardif afirma que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2002, p. 228).

A respeito da metodologia do Tema Gerador desenvolvida no estágio, as professoras declararam:

Ficou uma experiência de poder fazer o que a gente vinha fazendo de uma forma diferente, podendo contribuir com esses alunos de uma forma mais concreta com temas que eles escolhem, com temas que eles vêm vivendo, vêm sentindo. Isso (pode ser feito) com aquilo que a criança traz de casa, que é muito importante para ela entender os conteúdos, é muito interessante, partindo da vida dela. (SALETE, 2005).

O Tema Gerador foi realizado com muitas pesquisas. A pesquisa se fez com os pais, a pesquisa que se fez com as crianças, com os líderes da comunidade, com as pessoas que estão atuando ao redor de nossa escola e que fazem parte dela também. A pesquisa refletiu dentro da escola com os temas, e os palestrantes diferentes falando com as crianças, com os pais, trazendo a realidade para dentro da nossa escola isso foi muito interessante. (SHIRLEI, 2006).

A metodologia do Tema Gerador é uma proposta de trabalho coletivo em que o Projeto Político-Pedagógico da escola volta-se para a comunidade, com a finalidade de atender seus anseios, necessidades e expectativas com relação à escola. Nesse sentido, “[...] captar estes temas é compreendê-los... implica a consciência da realidade e uma consciência de si, gênese de uma prática educativa libertadora.” (FREIRE, 1980, p. 34).

O Tema Gerador, portanto, constitui-se em metodologia que possibilita a compreensão da realidade multifacetada da sociedade por meio da pesquisa. Assim, a investigação auxilia o professor a “entender melhor a realidade escolar e encontrar nela elementos que propiciem uma revisão crítica das teorias existentes, assim como a indicação de caminhos para uma prática pedagógica mais efetiva.” (ANDRÉ, 2002, p. 169). A reflexão que emana da pesquisa desenvolvida pelos professores fomenta a sua Formação Continuada e subsidia suas ações com maior suporte teórico, advindo da construção de conhecimentos na/a partir da pesquisa.

A respeito dessa formação proposta no Estágio Supervisionado e frente à possibilidade de aprendizagens, as professoras da escola esclareceram:

Aprendemos bastante, vários palestrantes, pessoas super-preparadas da Universidade de Mato Grosso e outros professores do CEFAPRO que contribuíram, que nos deram várias formas diferentes e outras aprendizagens. (SALETE, 2005).

[...] eu aprendi muito com as estagiárias e com a formação continuada do estágio. É, e como é possível aprender com o estágio, por isso a expectativa da gente e da escola com a estagiária é muito grande porque eu, por exemplo, se pegar licença, quero voltar quando tiver estagiária porque a gente aprende muito com ela que está aí novinha com as metodologias, porque a gente tem que estar sempre inovando. (MARIA ALEXANDRINA, 2005).

Apontam também as professoras sobre a importância da formação continuada realizada no ambiente escolar, trazendo “significativa contribuição, visto que possibilita aos professores discutirem o cotidiano da profissão em seu *locus* de trabalho, dando maior condição de envolvimento destes nas reflexões propostas para os encontros de formação.” (FAVRETTO, 2006, p. 35).

Considerações finais

A pesquisa buscou, entre tantas outras possíveis, levantar quem aprende e quem ensina no do Curso de Pedagogia. Podem constituir-se em sujeitos das aprendizagens: a comunidade escolar, os licenciandos, as crianças, os orientadores, a Universidade e os professores da escola pública.

Mas, como no centro da pesquisa estão os professores da escola pública, dos quais se espera muito mais o ensinar do que o aprender, porque são concebidos como detentores da experiência e responsáveis pelas orientações e acompanhamento dos estagiários, é que indagamos sobre as possibilidades de que eles também viessem a aprender com o Estágio Curricular Supervisionado. A afirmação positiva se deu pelas relações e reflexões desenvolvidas ao longo do estágio com os professores e estagiários. Os professores ensinaram e aprenderam nessas relações, diante disso, “[...] é possível acreditar que o estágio seja o elemento curricular detonador de debates e reflexões a serem postos em pauta nas diversas disciplinas contribuindo para que os futuros docentes possam tematizar os problemas vivenciados por eles nas experiências do cotidiano.” (ULHÔA, 2007, p. 45).

No Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, desenvolvido nos dois anos em que se deu a pesquisa, observamos que as aprendizagens evidenciadas pelas professoras da escola pública foram de natureza política e pedagógica (principalmente na área da didática). Observamos que houve reflexão constante sobre os dados levantados na comunidade e a decisão política de trazê-los para serem trabalhados no interior da escola, sob a forma de conteúdos curriculares, oportunizando aos professores e alunos vivenciar e entender a cultura dos pais e da comunidade. Na didática, a questão do planejamento e da metodologia foi nuclear nas respostas, com enfoques na forma diferenciada de planejar e de desenvolver os conteúdos de forma articulada, integrada e interdisciplinar.

Os professores da escola pública também aprendem com o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT? Até o presente momento da pesquisa é possível responder positivamente à questão. No entanto, devemos fazer um alerta, pois o resultado dessa pesquisa não se aplica a todos os professores, nem mesmo aos de uma mesma escola, já que em uma escola, de 13 professores, apenas três puderam

participar como sujeitos nas condições estabelecidas e, na outra escola, com 12 professores, apenas dois aderiram à pesquisa, porque decidiram acompanhar diariamente os estagiários em sala.

Diante do exposto e das minhas experiências de 31 anos em Supervisão de Estágio, é possível elencar alguns princípios que são divisores das aprendizagens e não-aprendizagens. Assim, para que os professores da escola pública possam aprender, eles precisam disponibilizar-se a mudar a leitura a respeito do Estágio Supervisionado e do papel do estagiário na escola pública, o que implica em entender o estágio como um processo de trocas, onde o aprender a aprender e o ensinar aprendendo sejam uma constante.

Outros princípios ainda podem ser elencados, como por exemplo: acreditar na proposta de estágio (fundamental para acreditar na formação em serviço); compreender o estágio para além de uma tarefa desenvolvida para o estagiário cumprir aspectos legais, portanto, requerendo uma ação formativa em que o acompanhamento se faz necessário; comprometer-se politicamente com a formação de novos profissionais (contribuindo para a construção de referenciais para a docência).

De outro lado, podemos também elencar pressupostos para a Universidade, quais sejam: comprometer-se politicamente com a proposta de estágio não dissociada do Projeto da escola e da realidade da comunidade; compreender que a pesquisa é elemento fundante do currículo que prioriza os conteúdos elaborados culturalmente pela comunidade; entender a escola como uma instituição social, cultural e política e pensar um projeto de estágio que respeite suas especificidades, bem como seu Projeto Político Pedagógico; estabelecer a pesquisa como eixo norteador da proposta de estágio; desenhar um projeto de intervenção-ação em que a contribuição e a pesquisa colaborativa tragam como proposta o repensar do papel formador da Pedagogia e das licenciaturas, discutido no *locus* da futura profissão, ouvindo a escola e seus professores para a construção das ações.

Concluindo, é preciso ressaltar, então, que os professores que aprendem com os estagiários nos Estágios Curriculares Supervisionados são aqueles que se comprometem com o acompanhamento regular das atividades dos licenciandos, sentindo-se cúmplices das atividades de ensinar e aprender e acreditando na proposta do Estágio Supervisionado da Universidade Federal como uma oportunidade, também, de formação profissional.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 28, aprovado em 2 de outubro de 2001. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais-Formação de Professores-Licenciatura Plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 24/06/2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação de Professores**: formação continuada e prática de sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A Formação continuada de professores em exercício nas escolas de Rondonópolis-MT**: uma investigação sobre as instâncias formadoras. Cuiabá, 2006; Dissertação (Mestrado em Educação) – IE/Universidade Federal de Mato Grosso.

FORGRAD. **Diretrizes curriculares para a formação de professores**: concepções e implementação (2002). Disponível em <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm> Acesso em 15 de abril de 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EdUNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC, Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em 15 de outubro de 2004.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.) **Formando Professores Profissionais**, quais estratégias, quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

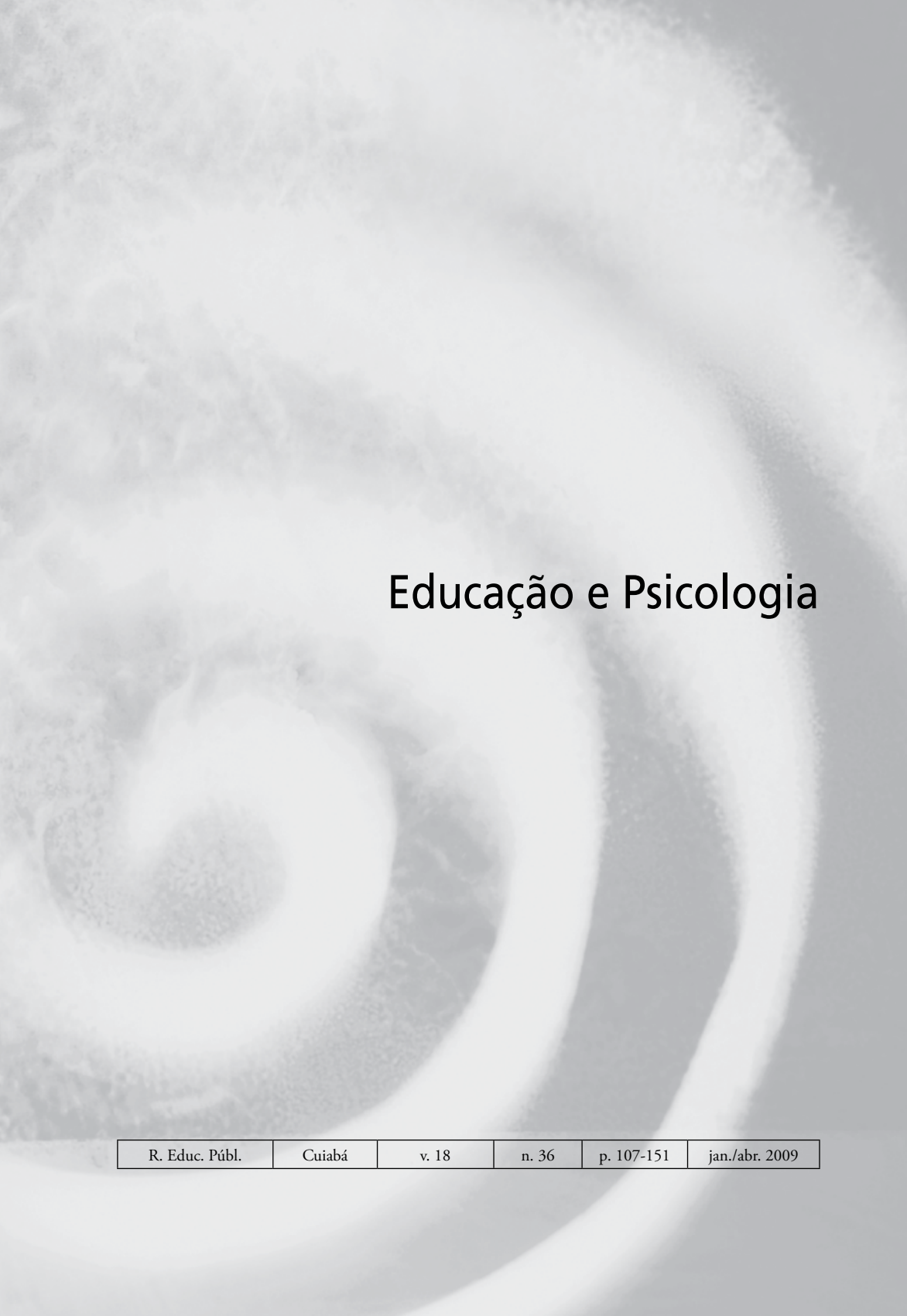
RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor:** a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.

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

ULHÔA, Andréa. **O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão.** Cuiabá, 2007; Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Cuiabá.

Recebimento em: 23/09/2008.

Aceite em: 13/12/2008.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 107-151

jan./abr. 2009

Representações e mitos contemporâneos

Contemporary representations and myths

Nikos Kalampalikis^{1, 2}

Resumo

Pensar os mitos nas sociedades modernas, moldadas pelo saber científico, o empirismo e a comprovação, seria inútil, senão utópico. Ao mesmo tempo, seguir rigorosamente a crítica positivista, que quer reduzir o mito a um gênero literário ou a uma fabulação arcaica, negaria qualquer abertura a uma relação com a experiência social, cultural e imaginária. Ao contrário, esclarecer as formas simbólicas do saber que as representações veiculam sob forma de imaginário coletivo, herdado, expresso, mediatizado, partilhado e, sobretudo, experienciado na sociedade seria mais apropriado, senão necessário, nos dias de hoje. Captar estas dimensões que se revelam através do senso comum, sob forma de saber ou recordação identitária é, em algum lugar, historicizar a idéia de sua verdade. É esta concepção dos mitos, herança cultural e metáfora de existência coletiva do passado que tentamos estudar através da sua atualização no senso comum, a identidade e a memória social e histórica através do caso macedônico.

Palavras-chaves: Mitos. Representações. Memória cultural. Caso macedônico.

Abstract

Thinking of myths in modern societies, fashioned by scientific knowledge, empirical inquiry and verification, seems vain, even fanciful. At the same time, strictly following the positivist critique which would reduce myth to a literary genre or an archaic fabulation would be to refuse any opening to a relation between myth and the lived social, cultural and imaginary world. On the contrary, bringing to light the symbolic forms of knowledge which representations convey within themselves in the form of a collective imaginary, inherited, expressed, mediated, shared and above all lived in society would be more appropriate, even necessary, for the times in which we live. Recovering these dimensions which are revealed in the biases of common sense in the form of knowledge or identificatory memories is, to some degree, to historicise the idea of their truth. It is this conception of myths as cultural heritage and metaphor of a bygone collective existence which I have tried to study through their realization in common sense, identity, social and historical memory evident in the biases related to events in Macedonia.

Keywords: Myths. Representations. Cultural memory. Macedonian affair.

1 Mestre de conferências em Psicologia Social *Groupe de Recherche en Psychologie Sociale* (GRéPS – EA 4163) - Equipe PseCO Institut de Psychologie – Université Lyon 25 avenue P. Mendès-France - 69676 Bron (France). Contato: nikos.kalampalikis@univ-lyon2.fr

2 Tradução de Marta Maria Covezzi. Mestre em Educação. Professora do Instituto de Linguagens da UFMT.

Pelo simples fato de praticar a psicologia social, exclui-se da ontologia objetivista, e só se pode permanecer nela, exercendo sobre o « objeto » uma restrição que compromete a pesquisa. A ideologia objetivista é, aqui, diretamente contrária ao desenvolvimento do saber. Era uma evidência, por exemplo, para o homem formado no saber objetivo do Ocidente, que a magia ou o mito não têm verdade intrínseca, que os efeitos mágicos e a vida mítica e ritual devem ser explicados por causas « objetivas » e relacionados, quanto ao resto, às ilusões da Subjetividade. Se a psicologia social quiser ver realmente nossa sociedade tal como ela é, não pode, no entanto, partir deste postulado, que pertence, ele próprio, à psicologia ocidental, e adotando-o, presumiríamos nossas conclusões.

Merleau-Ponty, M. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964, p. 43.

No esforço de demonstrar a interdependência entre cultura e cognição, no âmbito da psicologia social, é totalmente legítimo, segundo Farr (1988), interessar-se pelas representações coletivas, tais como os mitos ou as religiões. O estudo do mito que, no entanto, é parte integrante das representações coletivas, raramente figura no campo das representações sociais (cf. CHOMBART DE LAWE, 1971). Farr (1993) enfatiza esta particularidade sugerindo integrar, no estudo das representações sociais, as idéias que Barthes (1957) desenvolveu sobre a mitologia contemporânea. Nesta mesma perspectiva, o estudo das representações sociais pode esclarecer vários aspectos da memória coletiva³.

1 O mito contemporâneo como « mensagem

Dando seqüência à reflexão durkheimiana, Roland Barthes estabelece a ponte teórica entre o mito, em sua versão contemporânea, e a representação coletiva nas sociedades modernas. Em um de seus textos pouco conhecidos (1971/1993), quatorze anos após as *Mythologies* (1957/1993), este autor

3 Como Wundt observou, muito precisamente, « o familiar e o memorável estão extremamente ligados » (1897/1969, p. 245) e, a este respeito, o processo de arraigamento e a familiarização com a novidade e o estranho merecem nossa atenção.

sustenta que o mito em nossas sociedades tem a aparência, na fala social, de uma mensagem, de um reflexo, determinado socialmente, permitindo às sociedades contemporâneas reatarmos com seu passado e garantirmos a perenidade “natural” de suas culturas: «... o mito, semelhantemente ao que a sociologia durkheimiana denomina «representação coletiva», se deixa revelar nos enunciados da imprensa, da publicidade, do objeto de grande consumo; é um determinado social, “um reflexo”. Este reflexo, todavia, segundo uma imagem célebre de Marx, é invertido: o mito consiste em transformar a cultura em natureza ou, ao menos, o social, o cultural, o ideológico, o histórico em “natural” (1971/1993, p. 1.183).

Barthes dá uma definição do mito contemporâneo como fala, em torno da qual se constrói todo um sistema de comunicação. O mito moderno não é apenas um conceito, tampouco uma idéia; é um modo de comunicação, é uma forma. Naturalmente, a esta forma se impõem condições sociohistóricas particulares, para que seu uso social permita sua transformação em matéria mítica. Segundo este mesmo autor, o mito não é definido em relação ao objeto de sua mensagem, mas pela forma com que expressa este último. Convém que o mito obedeça a limites formais e não substanciais. A determinação do mito, de acordo com o mesmo autor, não depende do objeto de referência, mas da maneira pela qual a mensagem se manifesta. Esta mensagem tem certamente uma base histórica porque o próprio mito é um discurso histórico⁴.

O mito moderno perdeu visivelmente seu caráter arcaico de enunciação por meio das grandes narrativas. Doravante, é a comunicação social que lhe dá origem sob forma de mensagem. O mito, sendo uma mensagem, pode ser formado tanto no discurso social oral e escrito (fraseologia, estereotípias, senso comum), quanto por uma massa ilimitada de significantes (fotografia, pintura, literatura, cinema, publicidade etc.); assim “[...] o mito desaparece, mas o mítico permanece muito mais pérfido.” (ibid.).

Esta concepção do mito moderno veiculado, conduzido, inventado pela comunicação social, juntam-se as análises recentes na sociologia da comunicação que postulam precisamente as “cerimônias televisivas conferem um estatuto mítico a seus protagonistas.” (DAYAN & KATZ 1996, p. 202). No fato que nos interessou, em nosso estudo sobre os epifenômenos do ‘caso

4 Encontramos uma concepção similar do mito contemporâneo em Lévi-Strauss quando afirma “*Nada se parece mais ao pensamento mítico do que a ideologia política*” (1958, p. 231).

macedônio⁵, no plano identitário e mnemônico helênico (KALAMPALIKIS, 2001), o passado histórico do grupo nacional é duplamente aprofundado por estas análises. Para Barthes, a história desempenha um papel vital, mas também seletivo, no que diz respeito às condições de emergência de tal ou tal fala e de sua metamorfose na fala mítica. De acordo com ele, “[...] é a história humana que faz o real passar ao estado de fala, é ela e apenas ela que regula a vida e a morte da linguagem mítica porque o mito é uma fala escolhida pela história.” (BARTHES 1971/1993, p. 1.183).

2 Representações sociais e mitos

Na área da psicologia social, a renovação da disciplina que Moscovici tentou reavivar com a noção de representação coletiva, inaugurou, nos últimos quarenta anos, um verdadeiro campo disciplinar (*cf.* BUSCHINI & KALAMPALIKIS, 2001). Em seu estudo, doravante clássico, sobre a mudança do estatuto epistêmico do saber científico na sua passagem à esfera do senso comum, a representação mudou de termo, mas também de essência. A passagem do coletivo ao social não era o resultado de uma simples renovação de vocabulário, mas de uma diferenciação em sua essência. A representação é coletiva porque está em elaboração contínua no âmbito de uma comunidade; ela se torna social por seu compartilhamento, por sua negociação e pela dinâmica da interação e da influência mútua de seus vetores, sem que estes processos impeçam uma certa estabilidade, conforme as condições de sua produção social. Uma estabilidade que garante, por sua vez, o destino de sua continuidade através da linguagem, da comunicação e das formas simbólicas e institucionais de sua expressão. As formações simbólicas do pensamento social (crenças, ideologias, mitos) são parte integrante de nossa realidade e sustentam continuamente as práticas comuns, constituindo, assim, sua faceta dinâmica.

5 A independência da República da Macedônia, em 1991, provocou vivas reações da parte de seu país vizinho, a Grécia, que se recusa – até hoje – a reconhecê-la sob seu nome constitucional, sob o pretexto de que ele pertence exclusivamente à herança da cultura grega. Este conflito simbólico, conhecido sob o nome de caso macedônico, ocasionou na Grécia reações políticas, populares e midiáticas tumultuosas utilizando-se de uma argumentação que evocava a história antiga da região. No âmbito de nossa tese, debruçamo-nos sobre o impacto deste caso na Grécia, no nível da memória coletiva, da história e das representações que ele gerou, sua aparição e seu declínio imprevistos, seus vestígios. Para isso, interrogamos, no local, uma população de jovens gregos cujo discurso foi coletado com o auxílio de uma metodologia qualitativa (entrevistas, grupos focais, associações verbais, pesquisa documental, análise de imprensa). Sua interpretação evoca modelos teóricos advindos da psicologia social, mas também da antropologia e da história, dos quais tentamos combinar a pertinência e a produtividade.

As representações sociais substituem, na modernidade, os mitos, as lendas, as formas mentais atuais das sociedades tradicionais, herdando “a um só tempo, certas características e certos poderes.” (MOSCOVICI, 1989, p. 83). Contudo, representações e mitos correspondem a projetos reais, proporcionalmente análogos às sociedades que lhes dão origem. O mito, uma ciência “exata” na Grécia antiga, devia sua exatidão a um modelo de sociedade bem específico e a uma apreensão do mundo diferente da nossa. Ele se inseria, como nas sociedades ditas primitivas, em uma filosofia de natureza cosmogônica, uma maneira de perceber e de apreender o homem, a natureza e o divino⁶, não objetivando-os, como faz a ciência, mas, ao contrário, cumulando-os de valores subjetivos e simbólicos (LÉVY-BRUHL, 1935; CAZENEUVE, 1961). Esta forma de pensar o passado coletivo e o mundo produzia um conhecimento de natureza diferente. Como observou Meyerhoff sobre os mitos, “as gerações anteriores *sabiam* muito menos do que nós sobre o passado, mas talvez, *sentissem* muito mais vivamente do que nós a identidade com este passado, no qual elas se reconheciam.” (1955, p. 40 – ital. no orig.). Isto pode parecer paradoxal como postulado, mas as representações como forma de saber social ou paradigmas de crenças (JODELET, 2002), teorias do senso comum, ou ainda, redes de significações (MOSCOVICI, 1998) são coerentes com nossas sociedades atuais, nas quais a exatidão da ciência positiva assume valor de verdade absoluta. São coerentes porque são precisamente elas que servem para esclarecer a face oculta de outra verdade, a das sociedades pensantes, em um duplo movimento de conhecimento e de domínio de si e dos outros, do espaço material e simbólico, determinado e sustentado pelas condições sociais de sua origem.

Se, conforme Sperber, “a mente humana é suscetível às representações culturais, da mesma forma que o organismo humano o é às doenças” (1984/1996, p. 80), um estudo psicossocial do papel dos produtos mentais sociais, tais como as narrativas míticas, na memória e representações do passado de um grupo nacional só pode concentrar seu olhar no nível de sua transformação, transmissão e arraigamento ao discurso e às práticas que os representam. Consideramos o mito enquanto produção mental social que tem sua historicidade, funcionalidade e simbolismo. Ela veicula até hoje, um modo de pensamento, uma vasta herança cultural, um “arquivo” histórico, uma bagagem lexical e uma fraseologia (tanto na literatura quanto na linguagem do cotidiano, no senso comum). O mito interessa-nos do

6 Esta percepção, apreensão e registro diferentes do homem na Grécia antiga são ilustrados pela maneira de narrar a ação humana, ou seja, de fazer a história (Le Goff, 1977), mas também pela sua relação fundamentalmente diferente com a natureza. Neste sentido, Arendt (1954) destaca o denominador comum entre história e natureza na antiguidade grega, que é nada mais que “a imortalidade”.

ponto de vista da psicologia social como forma simbólica do saber cultural que pertence às nossas representações e sustenta as práticas comuns. Seu espaço de inserção e de predileção por sua pesquisa está no campo mnemônico identitário, a memória cultural, onde o histórico, o identitário e o cultural se interceptam e se mesclam, onde a ameaça externa é sentida e vivida como um *ultimatum* ao próprio ser. A psicologia social, como ciência da cultura, “deve poder contribuir com a crítica a uma série de dificuldades “ideológicas”, cujas conseqüências políticas e humanas são imensas.” (MOSCOVICI, 1987, p. 528).

Pensar os mitos nas sociedades modernas, moldadas pelo saber científico, pelo empirismo e pela comprovação, seria inútil, senão utópico. Ao mesmo tempo, seguir rigorosamente a crítica positivista, que quer reduzir o mito a um gênero literário ou a uma fabulação arcaica, negaria qualquer abertura a uma relação com a experiência social, cultural e imaginária. Ao contrário, explicitar as formas simbólicas do saber que as representações transmitem sob forma de imaginário coletivo, herdado, expresso, midiaticizado, partilhado e, sobretudo, vivido em sociedade, seria mais apropriado, senão necessário, nos dias de hoje. Captar estas dimensões que se revelam através do senso comum sob forma de saber ou memória identitária é, em algum lugar, historicizar a idéia de sua verdade.

É esta concepção dos mitos, herança cultural e metáfora de existência coletiva de outrora, que tentamos estudar através de sua atualização no senso comum, a identidade e a memória social e histórica pelo viés do caso macedônico (KALAMPALIKIS, 2002). Sua eficácia simbólica, no âmbito preciso deste estudo, nos incitou a tentar captar sua ativação e expressão na realidade social de seus vetores. O caso macedônico e a problemática psicossocial que ele desperta nos oportunizam estudar, pelo viés da comunicação social, a base representacional e mnemônica que ela explicita no âmbito de uma situação de conflito que estava « em atividade » ao longo de todo nosso esforço em captar sua dinâmica tão fielmente quanto possível.

2.1 Cenário metodológico da pesquisa

O ponto de vista qualitativo sob o qual estudamos o caso macedônico consistiu em uma pesquisa que se estendeu por um período de quatro anos (1997-2000) e que comparou, de um lado, a cultura “objetiva” – discurso institucional (análise de um manual de história sobre a história da Macedônia e divulgado em todas as escolas no início do conflito), mas também midiática (análise de 249 artigos da imprensa grega de setembro de 1995 a julho de 2001) – e de outro, a cultura “subjetiva”, a saber, o discurso coletado por meio de técnicas padronizadas na psicologia social, de cartões associativos (ABRIC, 1994) (n=150,

palavras indutoras “Macedônia” e “FYROM” - República Oficial Iugoslava da Macedônia, nome oficial da República da Macedônia no âmbito das Nações unidas desde 1995), entrevistas individuais semidirigidas (n=50), e também entrevistas coletivas (10 *grupos focos*) (n=50, 5 sujeitos/grupo), e a outorga de um fascículo com uma coletânea de adjetivos de todas as populações nacionais limítrofes à Grécia (n=150). A população alvo é constituída por jovens gregos (com idade média de 24 anos) escolhidos em função de seu local de nascimento e residência (gregos nascidos na Macedônia grega versus gregos não-macedônios vivendo em Atenas), a fim de envolver os fatores da origem e da idade na representação e nas reminiscências deste caso. As entrevistas de grupo completaram nosso aparelho metodológico, por sua função de “simuladoras de discussões cotidianas” e de “geradoras de representações sociais” (LUNT & LIVINGSTONE, 1996). Consideraremos ainda que a entrevista de grupo ofereça uma oportunidade rara de ativação e de confrontação de cenários mnemônicos coletivos, por seu princípio de concentração temporal no passado, próximo ou longínquo. Para o fato que nos interessa, o caso macedônico, a história nacional próxima ou longínqua, bem como as mobilizações populares constituíram cenários comuns de referência aos quais os sujeitos aderiam coletivamente a partir de suas próprias experiências ou conhecimentos pessoais. Estes cenários de referência foram reconstituídos durante a entrevista a partir da experiência e das recordações dos sujeitos, formando assim uma estrutura narrativa comum (*cf.* KALAMPALIKIS, 2002).

Desta forma, procuramos ter acesso a pelo menos três versões diferentes do mesmo fenômeno: a *subjetiva*, procedendo do arquivo verbal de uma população local, no lócus da pesquisa, por meio de métodos interrogativos e projetivos, outra *institucional*, pela análise do discurso estatal e midiático, e, finalmente, uma última, *histórica*, baseada no estudo e na pesquisa documental.

3 Um mito histórico revisitado

No âmbito deste artigo, nos concentraremos nos resultados relativos ao personagem de Alexandre, o Grande, provindos tanto do discurso coletado nas entrevistas individuais, quanto dos cartões associativos, mas igualmente da pesquisa documental centrada no papel de sua narração na memória histórica grega. Esta mesma narração-recordação já tinha assumido uma cor mítica na historiografia e na literatura, estando associada ao mundo dos protagonistas das narrativas míticas da Grécia antiga. Além disso, a transmissão oral e a divulgação escrita da história de Alexandre sob a forma narrativa de lenda, fez dele um mito nacional na consciência coletiva helênica, uma metáfora identitária para uma nação em busca de autonomia política.

3.1 Uma narrativa, uma metáfora

Para todos que se interessem atentamente pelas peripécias de Alexandre, o Grande, o maior obstáculo encontra-se, à exceção da vastíssima bibliografia que lhe foi dedicada, em uma fissura temporal entre sua história e as primeiras narrações que no-lo revelaram. A mais próxima, a de Deodoro da Sicília, lhe é posterior três séculos; a mais séria, a de Arrien, foi redigida quatro séculos e meio após a morte de Alexandre (VIDAL-NAQUET, 1984). Mas foi um autor desconhecido que marcou verdadeiramente a transmissão e a divulgação da história de seu percurso. Entre história e ficção, a obra de Pseudo- Calístenes⁷, elaborada no século II e publicada no século III depois de Jesus Cristo, é apenas uma trama de contos prodigiosos e histórias extraordinárias sobre a vida e as proezas de Alexandre. Tida durante muito tempo como a verdadeira história de sua vida, este romance histórico foi um dos livros populares preferidos do mundo grego. Encontramos na sua leitura Alexandre-filho de Nectanebo (rei egípcio e mago que assume o papel de Ammon), ou ainda Alexandre, comparado ou identificado com Ulisses e Aquiles, fazendo, assim, alusão às obras épicas homéricas. Traduzida em latim e árabe, a difusão desta obra alimentou tanto o imaginário oriental quanto o ocidental sobre Alexandre, e são muitas as coletâneas e obras poéticas que a testemunham. Autores árabes, persas, turcos e cristãos dedicaram várias obras à sua vida e conquistas destacando preferencialmente o romance à história. No imaginário popular, diversas lendas e contos relativos à sua memória começaram a se propagar, logo após sua morte, entre povos tão variados quanto suas conquistas (NICOLAÏDES, 1899).

Desde o século XVI, a história de Alexandre, em poesia (*rimada*) e em prosa (*fyllada*), produziu um número considerável de edições de livros populares, destinados a educar, mas também a distrair as camadas populares. Do século XVII ao XIX, esta biografia mitológica foi difundida, reeditada, revisitada e reconstruída pela tradição oral, pela memória coletiva e pelos contos gregos e balcânicos. O personagem de Alexandre torna-se, assim, símbolo e sinônimo da luta contra toda sorte de inimigos (persas, mas também otomanos), materialização da beleza e do bem, sua natureza metafísica e suas qualidades divinas acentuam-se. A tradição faz dele uma lição moral e sua função social destaca-se completamente

7 Calístenes, sobrinho de Aristóteles, é o historiador oficial das conquistas de Alexandre, o Grande, cuja história se perdeu. Ele seguiu Alexandre durante suas expedições e foi aparentemente assassinado por este, por causa de traição. Pseudo-Calístenes é ele, uma figura desconhecida e enigmática da Alexandria. Seu nome lhe foi atribuído pela tradição historiográfica em oposição a Calístenes.

do contexto histórico que lhe deu origem. Doravante, ele toma forma no âmbito de uma memória histórica coletiva de natureza genealógica que o transforma em uma metáfora de existência diacrônica.

Esta metáfora, nós a encontramos sob diferentes formas e objetivos políticos e ideológicos, desde o nascimento do estado grego até recentemente. A partir do século XIX, nós a reconhecemos nos textos de diversos ideólogos da luta grega rumo à independência (1821), mas também como inspiração nacionalista durante a tragédia humana e militar da “Grande Idéia” (1912-1913) – quando o exército grego quis recuperar os territórios da Ásia Menor – até sua paródia pelos coronéis da ditadura grega (1967-1974) (VELOUDIS, 1977).

Parece claro que este personagem carismático obteve, por sua personalidade e feitos inacreditáveis, um estatuto particular na literatura, na arte, na historiografia, mas, sobretudo, na consciência nacional grega. A historiografia é “um fato estritamente cultural”, remarcava Veyne (1979, p. 61), e, neste sentido, a história de Alexandre ocupa um lugar fundamental na construção da identidade cultural helênica; ela materializa simbolicamente a própria essência desta última.

3.2 Três funções simbólicas

O uso ideológico de sua eficácia simbólica, no conflito entre a Grécia e a República da Macedônia, serviu como prova “incontestável” do helenismo da Macedônia na argumentação pública grega. Ele representava a glória do passado antigo, a civilização e a cultura helênica como um todo, a origem do nome e do espaço. Sua narração histórico-mítica também está presente sob esta forma – ainda hoje – nos manuais de história da educação nacional grega (FRANGOUDAKI, 1997) associada à idéia de “consciência nacional” e do helenismo “sobreviventes” da antiguidade até os nossos dias.

Nicole Lautier (1997), entre outros, revelou, em seu estudo sobre a didática e a compreensão da história pelos alunos, que a história é mais bem retida e memorizada através da condensação de períodos e acontecimentos sobre “grandes” personagens, e que o critério essencial para determinar a definição do acontecimento é sua capacidade de causar uma mudança. Personalização e ruptura são, portanto, dois critérios implícitos de memorização, perfeitamente adaptados a Alexandre, o Grande. Além disso, destacou-se (IGLESI, 1997) que a noção de continuidade nacional através do tempo é considerada pelos professores gregos como uma parte crucial da

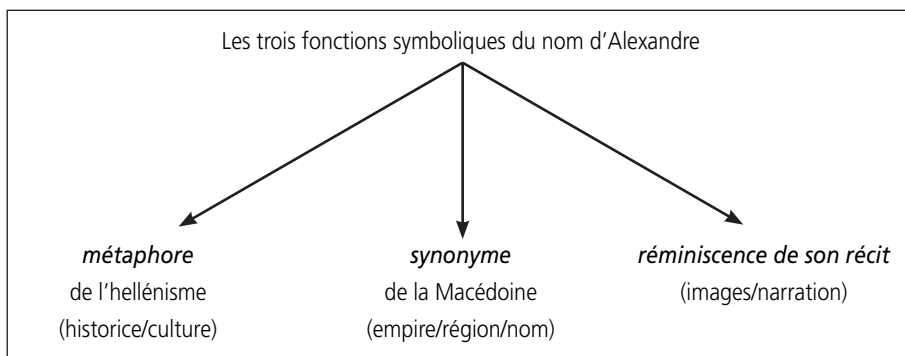
formação da identidade nacional de seus alunos⁸. Uma continuidade que, por ser constante, se torna eterna, a-histórica.

Desconsiderando o fato de que encontramos a história de sua vida sob forma de tradição lendária transmitida oralmente na península balcânica ao longo dos séculos, o aspecto singular de suas conquistas serviu de argumento no discurso público desde o início dos anos 90, para justificar a singularidade e a unicidade da identidade nacional e delimitar o universo de significações que se vincula ao nome *Macedônia*. A análise qualitativa dos discursos individuais e coletivos coletados também destacou o apelo a este mesmo fundamento mnemônico célebre, justificando os raciocínios dos debatedores a respeito do espaço e do nome. Durante as entrevistas individuais, nossos sujeitos eram induzidos a falar de Alexandre, o Grande de maneira espontânea e diversas vezes: primeiro, nas associações verbais em que o nome de Alexandre era, muito freqüentemente, um dos primeiros associados ao nome/estímulo *Macedônia*⁹. Em seguida, na evocação das lembranças da época das manifestações e dos slogans sobre ele, ensino de história na escola, discurso político e midiático, mas também, muito particularmente, em suas referências à história da região e às razões que justificam a recusa do nome. Quando o personagem de Alexandre era espontaneamente citado pelos sujeitos, estava prevista no guia de entrevista uma retomada quanto ao papel que ele desempenhava, ou desempenha ainda, de acordo com cada entrevistado, no âmbito do caso macedônico. A análise destes excertos nos permitiu destacar três funções simbólicas maiores do nome de Alexandre, no discurso coletado:

8 Fala de professor entrevistado por Igglesi : “os alunos devem saber que somos os ancestrais de Alexandre, o Grande...” (1997, p. 326).

9 A partir da palavra indutora “Macedônia” perguntamos aos sujeitos para associar quatro palavras (no máximo) que lhes viessem, à mente. Depois, produzir uma segunda, depois uma terceira e quarta séries de associações a partir de uma dupla, incluindo a palavra indutora e cada uma das palavras associadas à primeira série (Abric, 1994). Em seguida, procedemos a uma análise do material em três fases, sendo que as duas primeiras foram auxiliadas pelo software de análise textual Alceste. A primeira fase consistia em uma análise independente das quatro primeiras associações que serviram de estímulos às seguintes, e, portanto, dotadas de uma significação, de uma ordem e de um grau de espontaneidade diferentes. A segunda foi reservada à análise do conjunto das associações. Finalmente, em um terceiro momento, procedemos a uma comparação das duas análises anteriores e a uma categorização qualitativa final. O nome de Alexandre, o Grande foi associado a 81% das quatro primeiras palavras das 150 cartas associativas que analisamos.

Tableau (1): Les trois fonctions symboliques du nom d'Alexandre



Quadro 1 – As três funções simbólicas do nome de Alexandre.

A primeira, *sinonímica*, quanto à Macedônia como nome, região, mas também império na história antiga; a segunda, *metafórica*, relativa à civilização e cultura gregas, o helenismo. A terceira função procede do registro mnemônico dos sujeitos quanto às *reminiscências* representadas por imagens e relatos das diferentes cenas de sua história de vida, do ensino escolar a seu respeito, mas, igualmente, de seu uso durante as manifestações populares. Alexandre serve, portanto, como ponto de atração de anamneses relacionadas seja à vida familiar, seja à experiência social.

3.2.1 Função sinonímica

Em um primeiro momento, para vários sujeitos, notadamente de origem tessalônica, a simples evocação do nome Macedônia basta para associá-lo ao de Alexandre. Vários deles fazem referência a esta relação sinonímica que associa os dois nomes:

Panagiota/T¹⁰: “Para todos, Macedônia e Alexandre são sinônimos. A lembrança vai diretamente a Alexandre, o Grande.”

Xrisa/T: “Pessoalmente, quando se fala da Macedônia, Alexandre é uma figura que domina a mente, muito mais, aliás, que seu pai, Philippe.”

10 Codificação: Prenome/T: Tessalônia, /A: Atenas.

Ioanna/T: “Quando alguém pensa na Macedônia automaticamente sua mente evoca Alexandre.”

Paraskevi/T: “Ouvindo Grécia-Macedônia, o que te vem à mente são palavras muito específicas como Alexandre, por exemplo, palavras que não te vêm à mente quando você ouve América ou Skopje (capital da Macedônia) ou qualquer outro país.”

Esta relação de associação entre Alexandre, o Grande e a Macedônia está claramente ilustrada nos dois excertos seguintes. O último mantém com o nome da região uma relação tão indissociável quanto um “*produto de grande consumo com sua marca*”, melhor ainda, ele resume e inclui nele “*o alfa e o ômega do nome Macedônia*”:

Andreas /A Q. *Para você, o que representa Alexandre, o Grande em relação ao caso? Você sabe, é como Coca-Cola, que tem um pequeno símbolo acima. Portanto, ele é a identidade interna da Macedônia, o símbolo por excelência, a única coisa que se identifica com a Macedônia, porque ouvindo Alexandre, o Grande, você o identifica com a Macedônia. É um símbolo mais forte do que a Torre Branca¹¹, por exemplo. É a força grega.*

Christos/A: *Ele é o alfa e o ômega da palavra Macedônia. Ou, se você preferir, o M e o A da palavra Makedonia. Porque todo lugar tem um ídolo, uma lenda, é assim que o helenismo e os Macedônicos têm Alexandre, o Grande.*

3.2.2 Função metafórica

Além de sua sinonímia com a região, Alexandre torna-se, no discurso dos sujeitos, a metáfora, tanto da Macedônia como da cultura e da história gregas, a melhor “prova” para justificar o argumento relativo ao nome.

Vasilis/A: *Alexandre representa para mim um argumento incontestável. É a própria história. A história grega. É o melhor argumento. Ele é nosso e não deles. É desnecessário dizer que há muito a dizer sobre este assunto. Era um general muito eficaz, ele divulgou a civilização grega, chegou até o*

11 Monumento símbolo da cidade de Tessalônia.

fim do mundo conhecido à época, e creio que seu projeto era unir todos os gregos, porque havia Estados-cidades.

Paraskevi/T: A Grécia tem por trás uma história e um passado. Alexandre, o Grande obteve muitas conquistas e lutas. Houve lutas e muitas dificuldades para que se chame hoje Macedônia. Nós não pegamos o nome assim. Nós tivemos uma história.

Para alguns entrevistados, a figura de Alexandre toma a forma de lenda, de uma personalidade mítica surgida diretamente das epopéias homéricas. Além de sua função comprobatória no conflito que opôs a Grécia à República da Macedônia, ele se torna também uma lição, um ensinamento no presente para todo o grupo nacional. Segundo as palavras de um entrevistado:

“Alexandre é o que a Grécia é e não é, ao mesmo tempo... tudo o que deveríamos ser, mas que não o seremos jamais”:

Nicos/A: Alexandre, o Grande era uma personalidade mítica; mas o que ele fez de verdadeiramente radical, a ruptura histórica, é que ele era o único juntamente com Allah, para os povos muçulmanos, a ser considerado como o Grande, o maior de todos. É também o fato de que ele incorporou uma visão cosmopolita, propagou a civilização grega, eu creio que Alexandre, o Grande mudou verdadeiramente a direção da história. Era uma personalidade mítica porque pôde combinar todos os elementos do modelo do herói homérico, era o líder, o general militar, o homem que inspirou seus soldados para chegar ao fim e mesmo além do fim do mundo conhecido à época ... eu creio que um dos fatores mais importantes de sua expedição era o de divulgar o espírito grego, o espírito heróico, ele queria parecer-se com Aquiles, que era, aliás, seu modelo, ou com Ciro, o rei dos persas, é por isso que eu digo que ele tem uma personalidade mítica, porque ele transformou a história desses povos.

Andreas /A:É o que a Grécia é, e não é ao mesmo tempo. Ou seja, enquanto a Grécia deveria ser ... os gregos são todos orgulhosos, fortes, obstinados, e por outro lado, você tem uma política muito ..., somos sempre a vergonha diante do mundo, irresponsáveis, quantos interesses pessoais ... você vê, por exemplo ele, quis fazer da Grécia um enorme reino e nós a reduzimos enormemente. Ele é tudo o que deveríamos ser mas que não seremos jamais.

3.2.3 Função de reminiscência

A história de seu personagem se concretiza essencialmente em torno de três características essenciais: seu carisma de chefe militar, sua obra de propagador da cultura grega, e, por fim, certos traços excepcionais de sua personalidade. Estas características parecem saídas diretamente do ensino da história na escola, vários sujeitos a testemunham, mesclando-as a lembranças familiares, imagens de monumentos ou manifestações:

Aggeliki/A: “Eu me lembro que antes, na escola, quando nos falavam de Alexandre, o Grande etc. eu o imaginava como um herói e tinha na memória uma escultura dele que estava na escola e me lembro dele como um herói terrível etc.”

Fotini/A: “Quando aprendemos sobre as conquistas de Alexandre, o Grande na escola, nós nos sentíamos, toda a classe, como se tivéssemos conquistado a Índia. Nós nos sentíamos identificados com aquilo como se fosse alguma coisa grega.”

Mariana/ T: “A gente criava slogans durante as manifestações como “*Alexandre está vivo*”.¹²

Se a lógica do contato com a história é a da narração (RICOEUR, 2000; LAUTIER, 1997), ao mencionar, espontaneamente, episódios ou imagens da vida de Alexandre que marcaram o espírito de nossos entrevistados voltam, principalmente ao contar, ao intrigar-se, ao tirar conclusões, sem cronologia, sem precisão, apenas de memória:

Giannis/A: “Pessoalmente, o que me causou uma enorme impressão em relação a ele foi o incidente com Diógenes. Você sabe, quando Alexandre desembarcou em Atenas, foi ver Diógenes, o cínico que vivia em um tonel, e Alexandre lhe disse alguma coisa e Diógenes lhe respondeu muito bem e Alexandre lhe disse “*diga-me o que tu queres de mim, e tu o terás em um minuto*” e Diógenes lhe disse “*afasta-te um pouco porque tu me escondes o sol*”. É uma coisa pequena, mas que ficou para mim. Tanta simplicidade!”

12 Este slogan específico é reproduzido em uma miríade de contos e lendas populares sobre a memória da vida e das proezas de Alexandre.

Giorgos/A: “A história com o nó me agradou muito. É como quando você tem uma relação problemática com outras pessoas, aquilo se torna um nó, é melhor cortá-lo. Era um cara que decidia, as soluções eram rápidas e diretas. Penso também em todas essas imagens que te marcam, por exemplo, aquela que o apresenta sobre seu cavalo com uma espada.”

Na versão moderna do caso macedônico, não se tratava apenas de contar a história e as conquistas de Alexandre, o Grande para se persuadir da justificativa dos argumentos gregos. Era muito mais do que isso. O saber histórico, filtrado por confusões e sustentado pelo peso ideológico sob todas suas formas (estatal, religiosa etc.), construía uma fala quase unânime, uma comunicação social consensual, um lugar com o qual os gregos, em sua grande maioria, identificavam-se. Um sistema de representações hegemônicas que continha uma “colcha de retalhos” de biologismos, ideologizações, conhecimentos históricos cuidadosamente escolhidos e diferentemente interpretados. Uma tentativa de conquistar “o poder de determinar, de acordo com seus próprios interesses, os princípios de definição do mundo social.” (BOURDIEU, 1980, p. 69). Ao lado disso, existiam uma mobilização social importante, um enorme suporte ideológico do mundo político e religioso, uma propagação e difusão das posições oficiais gregas, tão apaixonantes quanto heteróclitas.

Uma via potencial de interpretação deste fenômeno parece assim emergir através da idéia primordial da continuidade no tempo e no espaço. Continuidade não apenas de uma herança cultural e histórica, mas também de uma identidade cultural incorporada pelo conceito de *helenismo*. Fazendo referência a Bruner (1991), poder-se-ia dizer que a concepção cultural da construção da significação remete a uma “biologia da significação”.

A nação grega, precedendo o Estado grego, é fundada sobre uma comunidade de cultura e de língua. Desde a independência nacional grega (1821-1830) até o fim do século XIX, o Estado grego comprometeu-se com um processo de reconstrução da idéia nacional, via redescobrimto de suas origens que remontam à antiguidade¹³. A identidade nacional foi definida por sua diacronia linear e contínua, da antiguidade para a modernidade, de modo que a nação seja representada e incorporada pelo viés de um continuum temporal e cultural, sucessivo e “*natural*” (Grécia antiga, Bizâncio, ocupação otomana, Grécia

13 A polêmica nos círculos intelectuais gregos quanto ao conteúdo que seria necessário conferir à Grécia moderna, uma vez a independência conquistada, começa de fato desde o fim do século XVIII e atingirá toda sua amplitude nos cinquenta anos que se seguiram à independência (TSOUKALAS, 1999).

moderna), de natureza escatológica. A expressão histórica trágica desta concepção idealista nacional é ilustrada pelo exemplo da « Grande Idéia » uma seita nacionalista que, em 1920, incitou os gregos a fazerem uma expedição militar à Ásia Menor, a fim de retomar, pelos turcos, os territórios onde, historicamente, seus ancestrais tinham vivido durante séculos.

Esta mitologia nacional conduziu a uma defesa identitária, utilizando termos da ideologia nacional do século XIX, e, notadamente, o argumento de que os nomes de uma nação são legitimados pela antiguidade de sua origem. A defesa de um passado glorioso e incontestável foi estabelecida para traduzir uma situação do presente que parecia suspeitar de seus próprios fundamentos. A pesquisa da origem era baseada na arqueologia da instalação (grega *versus* eslava) – como direito de presença no espaço – e não na consciência, na diacronia e não na sincronia, em uma memória histórica reivindicatória de sua diferença e de sua unidade. Esta memória histórica foi interpelada por um ato político que parecia ameaçá-la, ou seja, o uso de um nome como denominação oficial de um estado independente, um nome carregado de história, de memória gloriosa e de conteúdos identitários vitais para o grupo nacional. Paradoxalmente, este mesmo nome fazia parte da denominação da república que o “reivindicava” havia cerca de cinqüenta anos, sem provocar o menor problema de coexistência na região, “escondido” sob outro, mais unitário e unificador, de Iugoslávia.

4 Narrativas nacionais, metáforas operacionais

A fabricação das crenças extraordinárias é tal que não se pode contradizê-la (MOSCOVICI, 1995). Tal como na matemática, onde os axiomas implicam uma estabilidade extrínseca ao registro da prova, elas requerem, inicialmente, um mínimo de consentimento - ou de adesão, nos termos de Mauss (1908) - na medida em que são declaradas como indiscutíveis à verificação empírica e racional. Toda crença tem um lado racional e todo saber científico, um lado irracional; portanto, ao invés de opor a crença à razão, seria mais apropriado opor a crença à descrença (PRADELLES DE LATOUR, 2001) e encontrar as causas de aceitação coletivas.

A história de Alexandre constituiu uma mensagem comunicacional altamente persuasiva. Uma narração semelhante a uma narrativa histórica e contada sob a forma de mito lendário, no sistema educativo e na tradição popular, emergiu na cena social grega no momento em que a aposta sobre a denominação tornava-se ameaçadora para a identidade nacional. Esta mesma narração transmitia valores socioculturais que garantiam ao grupo os critérios de sua própria verdade.

O universo de significações nela sustentadas serviu de espelho ao grupo nacional, de “reflexo”, segundo Barthes (1971/1993), que garantia a perenidade “natural” de sua cultura. Espaço, nome, cultura, ruptura, personalidade, tantas noções concentradas, melhor ainda, condensadas, em outro nome, o de Alexandre, cuja significação nova excede o sentido de cada uma, tomada separadamente, transforma-se em uma lição, um ensinamento, uma lógica de ação, uma representação aplicável a todo o grupo.

O nome de Alexandre veicula em si a verdade de uma essência identitária coletiva. Sua materialidade lingüística e sua comunicabilidade fazem dele o testemunho presente de um ser passado, glorioso. Para retomar os termos de Benjamin (1974/2000), *no* nome de Alexandre um fragmento fundamental da identidade coletiva *se* comunica aos gregos. O nome é o meio lingüístico, o veículo desta identidade, associado intimamente a outro, *topônimo, etnônimo e mnemônico*, o de *Macedônia*, como uma tautologia (KALAMPALIKIS, 2002).

Este raciocínio, que consiste em definir o mesmo por si próprio, apenas reforça a intensidade desta relação. A toponímia tornando-se homônimo dos dois países, o limite de uma analogia cultural era ultrapassado pelos gregos, esta última dando lugar, por sua vez, a um temor de tautologia identitária. Na tautologia, escrevia Barthes, pode-se ver “uma de suas condutas mágicas, das quais Sartre tratou em seu *Esquisse d’une théorie des émotions*: refugia-se na tautologia da mesma forma que no medo, na cólera ou na tristeza, na ausência de explicação; a carência acidental da linguagem se identifica magicamente com o que se decide ser uma resistência natural do objeto” (1957/1993, p. 714).

As representações, notadamente identitárias, e o grau de verdade do qual são encarregadas, nas sociedades em que se propagam, suas relações inextricáveis com o institucional e o político, a história e o passado cultural do grupo asseguram a unidade simbólica do sistema. Seu papel visa a reforçar, particularmente em momentos de crise, por meio de um discurso de aparência consensual, a eficácia simbólica do todo. As representações se tornam, neste caso, expressão ou reflexo do grupo ao qual os sujeitos pertencem (JODELET, 1984).

Um reflexo que, no caso da sociedade grega, encontra suas causas originárias na história antiga, sua mitologia – no sentido duplo do termo. É precisamente no seu terreno que o grupo foi buscar as provas dos seus “direitos” identitários durante o caso macedônico. Um terreno certamente propício, porque reconhecido como um valor certo que se impõe no presente, mas que testemunha também uma relação particular com a identidade. Esta identidade helênica parece profundamente marcada pelos cenários culturais de sua gênese e por uma relação específica com a história mítica do grupo. Esta experiência cultural, encontrada nos excertos

que tratam da identidade nacional e do papel da história de Alexandre no caso macedônico, assemelha-se a uma historicidade real.

Uma palavra, historicidade, que desde seu primeiro uso filosófico, sob a pluma de Hegel, refere-se principalmente à história e às mitologias da Grécia antiga (“em nome da qual o homem culto da Europa (e, em particular, nós, os Alemães) sente-se em casa”) e a Mnemosine (“esta semente da liberdade pensante”) (citados In: RICOEUR 2000, p. 482). A intersecção entre o sentimento do arraigamento a um tempo histórico (a historicidade) e a escolha das recordações que vão torná-lo intemporal pode apenas nos lembrar o papel e a função do mito na antiguidade grega. Um papel e uma função indissociáveis dos nomes que os condensam, os resumem e os ativam como verdadeiras “micro-narrações que retomam os mitos oferecendo ao grupo que lhes é testemunha um poderoso instrumento de identificação que excluía o estrangeiro.” (GINZBURG, 2001, p. 71).

Pode-se sugerir que a mitologia grega desempenhe o papel de um tipo de propedêutico da memória cultural na sociedade grega contemporânea. Uma sociedade cuja identidade sentiu-se ameaçada pelo compartilhamento de um nome que transmite uma história, uma narrativa heróica, recorrendo a um campo mnemônico célebre do qual a figura de Alexandre serviu como metáfora. Um campo descontínuo, porque demasiado distante do presente, suficientemente afastado para produzir paráfrases, aproximações, visões unitárias do todo, resumo das narrações identitárias formando “a biografia da nação.” (ANDERSON, 1983/1996). Estas narrações substituem o saber identitário cuja narração inicial constitui o arquivo. Sua força simbólica, transformada em instrumento mnemotécnico pelo ensino institucional da história (ASSMANN, 1994), contém um grau de verdade inversamente proporcional à distância temporal que a separa do presente; um passado genealógico.

A referência principal desta memória histórica, célebre e original, continua a ser a nação, apesar das condições históricas aleatórias de sua verdadeira constituição, mas a relação identitária economiza datas, períodos e detalhes tornando-se, para cada sujeito nacional, “uma sociedade formada consigo mesmo.” (HALBWACHS, 1925/1994, p. 139). Nesta sociedade, não sabemos o que é estritamente cronológico, o que não impede, de forma alguma, de investi-la de sentido, muito ao contrário. Significações identitárias se associam a ela silenciosamente, o espaço mental e material das representações de si e do outro se constroem coletivamente, memórias permanecem e surgem, principalmente nos momentos de crises, rupturas e mudanças. A memória fundamenta a identidade, segundo Augé, à condição de ser esquecida imediatamente: “As narrativas de fundação, os heróis fundadores, os heróis civilizadores, em sua dimensão mítica,

são imediatamente operacionais. A isso, pode-se chamar de memória, pode-se nomear também de esquecimento, esquecimento de tudo o que, historicamente passou-se entre.” (AUGÉ 1989, p. 53).

A produção literária da memória utilizou a história para tornar verídicos os mitos de origem. Durante a época das Luzes, o uso do passado era de ordem paradigmática, enquanto no século das ideologias nacionais (XIX), ele era de ordem legitimadora, prova de origem e de continuidade. O uso do passado que nós observamos assemelhava-se ao do século das ideologias nacionais. O passado antigo grego, sob a forma de argumento, legitimava a arqueologia da instalação como direito prioritário de presença em um território, como direito prioritário às representações que este espaço identitário trazia em si. Em um processo de identificação com a essência nacional, este modelo ofereceu seu esquema escatológico como metáfora para o destino do grupo nacional.

O saber nacional é um saber obscuro, como dizia Tajfel (1969), mas sua sombra é pesada, carregada. Desde o início dos tempos, cada sociedade produz incessantemente definições mais ou menos operacionais de sua identidade; o que torna marcante seu estudo é a exposição da história das suas relações, e, de um ponto de vista antropológico (AUGÉ, 1989), que sentido se lhe atribui, invariavelmente, na interpretação da realidade cultural dos sujeitos. Se “a crença não rege o conhecimento da realidade”, mas “dá uma realidade ao conhecimento” (MOSCOVICI, 1995), o estudo psicossocial do caso macedônico nos permitiu justamente destacar o grau altamente simbólico atribuído ao passado mítico do grupo, no âmbito de um conflito em torno de um nome investido de significações identitárias e imaginárias em sua memória cultural.

Referências

- ABRIC J.-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales, *in* J.-C. Abric (éd.), **Pratiques sociales et représentations**. Paris: P.U.F., 1994, p. 59-82.
- ANDERSON B. **L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine du nationalisme**. Paris, La Découverte, 1983/1996.
- ARENDT H. Le concept d'histoire: antique et moderne, *in* H. Arendt **La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique**. Paris: Gallimard, 1954/1972, p. 58-120.
- ASSMANN A. **Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung**. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1994.
- AUGE M. La force du présent. Entretien avec Nicole Lapiere, **Communications**, 49, La mémoire et l'oubli. Paris: Seuil, 1989, p.43-55.
- BARTHES R. **Mythologies**. Paris, Seuil, 1957/1993. Repris *in* R. Barthes. **Oeuvres complètes, vol. 1**. Paris, Seuil, 1993, p. 561-722.
- _____ La mythologie aujourd'hui, *Revue Esprit*, 1971/1993. Repris *in* R. Barthes. **Oeuvres complètes, v. 3**. Paris: Seuil. 1993, p. 1183-1189.
- BENJAMIN W. Sur le langage en général et sur le langage humain, *in* Walter Benjamin, **Oeuvres, vol. I**. Paris, Gallimard, 1974/2000, pp. 142-165 (orig. Über Sprache überhaupt und über Sprache des Menschen, *in* W. Benjamin, **Gesammelte Schriften**, t. II(1), p. 140-157, Franfort, Suhrkamp, 1974-1989).
- BOURDIEU P. L'identité et la représentation, éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, **Actes de la Recherche**, 35, 1980, p. 63-72.
- BRUNER J. ...**car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Paris: Eshel, 1991.
- BUSCHINI F.; KALAMPALIKIS N. (eds). **Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici**. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2001.
- CAZENEUVE J. **La mentalité archaïque**. Paris: Armand Colin, 1961.
- CHOMBART DE LAWE M.-J. **Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe**. Paris: Payot, 1971.

DAYAN D.; KATZ E. **La télévision cérémonielle. Anthropologie et histoire en direct.** Paris: P.U.F., 1996.

FARR R. M. (1988). Social representations as widespread beliefs, in C. Fraser & G. Gaskell (Eds.), **Attitudes, Opinions and Representations.** Oxford: Oxford University Press, 1988.

_____. Theory and method in the study of social representations. In: G. Breakwell & D. Canter (Eds.), **Empirical Approaches to Social Representations.** Oxford: Oxford Sciences Publications, 1993, p. 15-38.

FRANGOUDAKI A. Descendants des Grecs de l'époque minoenne: une analyse de manuels d'histoire", in A. Frangoudaki; T. Dragonas (Eds.), **Qu'est-ce notre patrie? Ethnocentrisme dans l'éducation.** Athènes: Alexandria (en grec), 1997, p. 344-400.

GINZBURG C. **A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire.** Paris: Gallimard, 2001.

HALBWACHS M. **Les cadres sociaux de la mémoire.** Paris: Albin Michel, 1925/1994.

IGGLESXI X. La peur d'aliénation nationale et l'auto image nationale dans le discours des enseignants, in A. Frangoudaki; T.G. Dragonas (eds), **Qu'est-ce notre patrie ? Ethnocentrisme dans l'éducation.** Athènes: Alexandria (en grec), 1997, p. 323-343

JODELET D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale, **Communication – Information**, 6 (2-3), 1984, 15-42.

_____. Pensée sociale et historicité, *Technologies, Idéologies, Pratiques, Dossier Psychisme et histoire*, VIII (1), 1988, p. 395-405.

_____. **Folies et Représentations sociales.** Paris: P.U.F., 1989.

_____. Les représentations sociales dans le champ de la culture, **Social Sciences Information, Symposium: Représentations sociales**, 41(1), 2002, p. 111-133.

KALAMPALIKIS N. **Le nom et ses mémoires. Ancrages des représentations sociales face à une menace identitaire: l'affaire macédonienne.** Thèse de Doctorat en Psychologie sociale. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris. 2001.

_____. Des noms et des représentations, **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 53 (1), 2002, p. 21-30.

- LAUTIER N. **A la rencontre de l'histoire**. Paris: Septentrion, 1997.
- LE GOFF J. **Histoire et Mémoire**. Paris: Gallimard, 1977/1988.
- LEVI-STRAUSS C. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.
- LEVY-BRUHL L. **La mythologie primitive**. Paris, P.U.F., 1935/1963.
- LUNT P.; LIVINGSTONE S. Rethinking the Focus Group in Media and Communication Research, **Journal of Communication**, 46, 1996, p. 79-98.
- MAUSS M. "L'art et le mythe selon Wundt", Revue philosophique de la France et de l'étranger LXVI, in *Oeuvres M. Mauss. Vol. 2. Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris: Editions de Minuit, 1908/1969, p. 195-248.
- MERLEAU-PONTY M. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.
- MEYERHOFF H. **Time in Literature**. Berkeley: Berkeley University Press, 1955.
- MOSCOVICI S. Answers and questions, **Journal for the Theory of Social Behaviour, Special Issue: Social Representations**, 17 (4), 1987, p. 513-529.
- _____ Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in D. Jodelet (éd.), **Les représentations sociales**. Paris: P.U.F., 1989, p. 62-86.
- _____ Modernité, sociétés vécues et sociétés conçues, in **Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine (Colloque de Cerisy)**. Paris: Fayard: 1995, p. 57-72.
- _____ The history and actuality of social representations., In: U. Flick (Ed.), **The psychology of the social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 209-247.
- _____ Why a theory of social representations? In: K. Deaux & G. Philogène (eds), **Representations of the social**. Oxford: Blackwell, 2001, p. 8-35.
- NICOLAÏDES C. **La Macédoine. La question macédonienne dans l'antiquité, au moyen âge et dans la politique actuelle**. Berlin: Johannes Ræde, 1899.
- PRADELLES DE LATOUR, C.-H. **Incroyances et Paternités**. Paris: Epel, 2001
- RICOEUR P. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Seuil, 2000
- SPERBER D. (1984). "Anthropologie et psychologie: pour une épidémiologie des représentations. Malinowski Memorial Lecture", *Man* (n.s.), 20, 1984, 73-89, in D. Sperber. **La contagion des idées**. Paris: Odile Jacob, 1996, p. 79-105.

TAJFEL H. The formation of national attitudes: A social-psychological perspective, *in* M. Sherif; C. Sherif (Eds.), **Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969, p. 137-176.

TSOUKALAS K. **Le pouvoir comme peuple et comme nation. Péripéties de significations**. Athènes: Thémèlio (en grec), 1999.

VELOUDIS G. Introduction. In : **Diégésis d'Alexandre le Macédonien**. Athènes: Nouvelle bibliothèque hellénique, p. 8-110 (en grec), 1977.

VEYNE P. **Comment on écrit l'histoire**. Paris: Seuil, 1979.

VIDAL-NAQUET P. Flavius Arrien entre deux mondes, *in* Arrien F., **Histoire d'Alexandre. L'anabase d'Alexandre le Grand**. Paris: Editions de Minuit, 1984, p. 310-394.

WUNDT W. **Outlines of Psychology**. Leipzig-London: W. Engelmann, 1897/1969.

Recebimento em: 03/11/2009.

Aceite em: 03/12/2008.

A polissemia da noção de competência no campo da educação

The polysemy of the notion of competence in the field of education

Clarilza Prado de Sousa¹
Maria Inês Pestana²

Resumo

A partir de exame de concepções teóricas que utilizam o termo competência procura-se demonstrar que, ao associar *competência*, *empregabilidade* e *profissionalização*, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada. Questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da *psicologização* da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente.

Palavras-chave: Competência. Educação e Trabalho. Avaliação Educacional.

Abstract

Starting from the review of theoretical conceptions that use the term competence, we try to demonstrate that, by associating *competence*, *employability* and *professionalization*, the speech subordinates education and concepts originating from educational psychology to the socioeconomic demands of new models of productive articulation, in addition to revealing an understanding of the subject in idealized and not situated manner. Questions on education and work, of social nature, are transferred to the scope of the subject, through the *psychologization* of competence, hiding contradictions and challenges to be faced by the educational sector, particularly in the teacher education

Keys-word: Competence. Education and work. Educational assessment.

1 Bacharel, licenciada em psicologia e psicóloga (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) - Doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) Pós doutorado na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales – Paris França e na Harvard University – Education . Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-Mail: <clarilza.prado@uol.com.br>.

2 Bacharel em Sociologia e Ciência Política (Universidade de Brasília, Brasil) Mestre em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) Diretora de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, Brasil).
E-mail: mariainespestana@uol.com.br

Introdução

A emergência do tema competência como objeto de políticas públicas no Brasil esteve inicialmente associada às discussões sobre a qualidade do ensino e da educação. Em seguida o tema incorporou-se às reformas curriculares da educação básica, propostas na segunda metade da década de noventa. Apresentou-se como tema relevante durante o desenvolvimento e a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional, regional ou mesmo local, inclusive em avaliações internacionais das quais o Brasil participou, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* - PISA, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

As iniciativas da gestão pública e de organizações corporativas da educação para corrigir e ampliar o desempenho da área educacional têm apostado em processos de formação para competência de professores. Contudo, tais iniciativas parecem não ser suficientes ou mesmo adequadas para superar as graves deficiências e desigualdades da educação brasileira e tampouco para resolver as dificuldades dos sistemas de ensino em cumprir grande parte de seus objetivos manifestos e possibilitar aos indivíduos o pleno desenvolvimento de seu potencial e a sua preparação para participação na vida social, no trabalho e na democracia.

Essas constatações sobre as discrepâncias educacionais e os baixos índices de desempenho promovido pelas escolas exigem um estudo mais aprofundado que permita compreender o contexto em que as medidas educacionais são propostas e implementadas e os sentidos que se atribui à noção de competência exigida do professor. Aqui se apresenta um recorte do estudo que procura discutir como as matrizes que respondem a modelos epistemológicos se associam a estilos de organização da produção e inspiram permanentes disputas ideológicas, sociais e econômicas e têm ancorado visões de competência presente nos processos de formação docente.

Educação e trabalho: formação, qualificação e competência

A organização do ensino em quase todo o mundo ainda se encontra voltada para um leque de profissões que emergiram da divisão fabril (divisão entre trabalho manual e intelectual) e social do trabalho (classe de proprietários do capital e dos meios de produção e trabalhadores). A força desse vínculo é tão grande que as profissões são classificadas segundo o seu nível de complexidade e este, por sua vez, quase sempre está relacionado com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (MANFREDI, 1998).

As mudanças em curso no modelo de produção e no mundo do trabalho põem em xeque, em maior ou menor medida, o modelo educacional vigente e abrem caminho para uma terceira revolução educacional³. No novo cenário que se desenha, o da sociedade da informação,

[...] a formação humana valorizada é aquela em que as pessoas sejam letradas não apenas em leituras, mas na seleção e realização de procedimentos matemáticos, principalmente, a cultura informática. E dado o volume de informações e conhecimentos que atinge o indivíduo, se torna essencial que ele seja o condutor do seu crescimento pessoal e profissional. (FELDMANN, 1995, p. 57).

No Brasil, é sobretudo a escola que assume de forma dominante a responsabilidade por todo tipo de educação e de preparação do cidadão para enfrentar o mundo do trabalho e de integração do sujeito na sociedade do conhecimento. No entanto, como assinala Saviani (2003), há uma hipertrofia e desvalorização da escola justamente na sociedade em que a exigência do conhecimento responde pela possibilidade de sobrevivência digna, pela empregabilidade, pelas possibilidades de trabalho. A hipertrofia acontece quando a escola passa a absorver todas as funções educativas antes desenvolvidas dela, ou seja, há ampliação da escola tanto em sentido vertical (da educação infantil ao ensino de pós-graduação), quanto horizontal (ampliação do tempo de permanência na escola e, de certo modo, a ampliação do currículo e das atividades extracurriculares). A escola passa a ser desvalorizada exatamente por ter perdido sua substância, sua especificidade, por se ter descaracterizado.

As discussões sobre as relações entre trabalho e educação acontecem balizadas por esse contexto de crise e de mudança e se estruturam em torno de três eixos fundamentais: 1) o das mudanças e das novas configurações do trabalho na sociedade moderna; 2) o do surgimento de um novo paradigma técnico-econômico que implica na reestruturação do setor produtivo e na definição de novas trajetórias organizacionais; e 3) o do papel da educação, da função social da escola nesse processo de mudança e nesse novo paradigma.

Assim, a partir da evolução da escola e das transformações em curso no mundo do trabalho neste início de milênio, é possível inferir que a relação entre educação e trabalho

3 A primeira revolução institucionalizou a escola na sociedade (retirando a exclusividade até então exercida pela família e pela comunidade), enquanto que a segunda revolução educacional correspondeu à criação dos sistemas educacionais de massa, públicos e nacionais.

está em processo de transformação e, por conseqüência, também pode estar assumindo novos sentidos, tanto no âmbito social quanto para o sujeito. Tal transformação implica em uma revisão de temas e conceitos, como formação, qualificação e competências, que se vinculam, ao mesmo tempo, a processos de trabalho e de escolarização.

A discussão conceitual dos termos formação, qualificação e competência ressalta as diferentes matrizes teórico-conceituais e as permanentes disputas ideológicas, sociais e econômicas que cercam os assuntos relacionados aos processos de acesso ao mundo do conhecimento e ao mundo do trabalho.

Frigotto (1998), em uma de suas análises sobre educação e trabalho, distingue duas grandes correntes epistemológicas e, de forma mais ampla, duas visões de mundo, que apóiam a discussão em torno do tema: a primeira corrente pauta a discussão pela afirmação da historicidade dos modos de produção da existência humana, nos quais estão sempre presentes o conflito e o antagonismo e é nessa linha que se encontra a perspectiva marxista⁴; a segunda corrente apresenta uma compreensão de integração da sociedade, de interação social e não de conflito. Segundo esse autor, é sob a segunda ótica que se situam as concepções de caráter positivista-funcionalista⁵, à qual se filiam as concepções neoliberais, a perspectiva da ação comunicativa e a perspectiva da pós-modernidade.

Ao analisar as noções de qualificação e competência, Manfredi (1998) discute a diversidade de significados dos dois termos e mostra a associação histórica do primeiro –qualificação – com o repertório teórico das ciências sociais, principalmente com o desenvolvimento da teoria do capital humano, na economia, e das teses sobre a organização da produção e a qualificação do trabalhador, na sociologia do trabalho. Já o termo competência aparece como construto das ciências humanas, especificamente nas áreas de Psicologia, Lingüística e Educação.

Autores como Hirata (1994), Frigotto (1998) e Ferretti (1997), sustentam que o modelo de desenvolvimento de competência traduz uma submissão da educação às exigências do sistema produtivo, cuja intencionalidade é adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho. Sem dúvida, isso é verdade,

4 As análises marxistas pressupõem a centralidade do trabalho como criador da condição humana, isto é, o homem, ao modificar a realidade (com o trabalho), modifica-se a si mesmo. O processo de produção do ser humano possui três elementos fundamentais e distintos: a natureza, o indivíduo e a relação social. “ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis.” (FRIGOTTO, 1998). A subjetividade é um produto histórico-social, por isso a questão, para os marxistas, não é o que é o homem, mas como se produzem o ser humano e o sujeito social histórico.

5 As análises vinculadas à corrente positivista-funcionalista apresentam um caráter a-histórico onde, “do ponto de vista epistemológico, a compreensão da realidade dá-se mediante a relação atomizada de fatores (variáveis) alheios às mediações da totalidade social. Trata-se de uma concepção que explica as disfunções sociais mas não atinge a compreensão de sua gênese.” (FRIGOTTO, 1998).

porém não esgota todos os sentidos nem encerra a discussão sobre a noção de competência, uma vez que se trata de uma construção social e, por isso, objeto permanente de disputa política sobre seu significado social.

Também Deluiz (2001) ressalta como as noções de competência vinculam-se a diferentes matrizes teórico-conceituais que, por sua vez, se ancoram em modelos epistemológicos distintos, por isso é necessário compreender essas matrizes para analisar os significados que o termo competência vem assumindo na área de educação.

Matrizes conceituais e modelos de produção

Modelo taylorista e fordista

O uso mais corrente do termo qualificação, além de vinculado à matriz condutivista, associa-se ao modelo taylorista e fordista⁶ de organização da produção e se articula com métodos de análise ocupacional que buscam identificar as características dos postos de trabalho para delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-los. Segundo Ramos (2002), essa abordagem, que considera tanto o processo de formação, na escola ou na empresa quanto o produto da formação profissional, já que um trabalhador pode se qualificar para o posto de trabalho que pleiteia, também contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para a sua classificação no plano da hierarquia social.

Essa concepção de qualificação estabelece uma sinonímia entre formação e qualificação, que implica na redução do conceito de formação ao de formação profissional porque, em sua definição, vincula e subordina mutuamente os processos de trabalho e o desenvolvimento dos saberes profissionais (explícitos e tácitos) e sociais do trabalhador. Tanto é assim que as modificações provocadas pela introdução de novas tecnologias na forma de organizar a produção e nas características do trabalho, geram, também, modificações na qualificação exigida do trabalhador (desqualificação e superqualificação) sem, no entanto, modificar o vínculo entre educação e trabalho, no qual a educação é vista basicamente como meio de preparação de mão-de-obra, pautada nos princípios da divisão do trabalho, da organização da produção e das empresas.

6 O taylorismo e o fordismo podem ser considerados “como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades concentradas e verticalizadas, com controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.” (ANTUNES, 2001, p. 16).

Também Dubar (1998) corrobora este tipo de análise, ao discutir o ponto de vista substancialista da qualificação, que destaca a desqualificação do trabalho operário (tanto pela perda de habilidade profissional – o saber e o *know-how* do trabalhador – quanto pelo empobrecimento das tarefas, que ocorre no modelo taylorista), e o ponto de vista relativista, que define a qualificação como relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social, ressaltando a dupla função da qualificação (de utilização econômica, por um lado, e social, por outro). Nos dois casos, o tempo de formação institucionalizada (educação formal) é a melhor referência para discriminação dos níveis de qualificação.

Em sua análise sobre o sentido do termo qualificação, Ramos (2002) ressalta, ainda, que as análises sociológicas, principalmente as teses sobre a qualificação e desqualificação do trabalho e sobre a polarização das qualificações destacam o aspecto multidimensional do termo qualificação. A noção de qualificação é multidimensional por se referir aos seguintes aspectos: i) qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; ii) qualificação do trabalhador, que amplia o primeiro aspecto porque incorpora as qualificações sociais ou tácitas do trabalhador, que é a soma do conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares e sociais (denominado qualificação real) e das potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho (denominada qualificação operatória); por último, iii) a qualificação como uma relação social, como resultado da correlação de forças capital-trabalho (HIRATA, 2003, p. 132).

Toyotismo

A crise dos países capitalistas nos anos 1970 provocou transformações no processo produtivo, isto é, na forma de organização do trabalho e da produção, que foram forjadas pelo avanço tecnológico e pelo acirramento da concorrência, principalmente. A alternativa de maior destaque ao modelo dominante foi o toyotismo⁷. Segundo Antunes (2001), ele uma forma de produção flexibilizada que busca o envolvimento consentido dos trabalhadores e a sua adesão à viabilização do projeto desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

As principais características da organização da produção no toyotismo são: 1) produção vinculada à demanda, portanto, variada e heterogênea; 2) rotação de tarefas e polivalência do trabalhador; 3) trabalho cooperativo em equipe com

7 É uma forma de organização do trabalho criada na fábrica Toyota, no Japão, e vem se expandindo tanto nos países avançados quanto nos países emergentes e periféricos.

multivariabilidade de funções; 4) ênfase no controle de qualidade e na gestão da produção; 5) utilização do princípio do *just in time*, que visa ao melhor aproveitamento do tempo de produção e à redução dos estoques ao mínimo possível.

A nova forma de acumulação capitalista, baseada na flexibilidade, na empresa enxuta, na reengenharia, nos Ciclos de Controle de Qualidade (CCQ) e em tantas outras técnicas de gestão, amplia o desemprego estrutural, o emprego informal, temporário e precário, impõe a redução de salários e provoca modificações no perfil de qualificação dos trabalhadores.

Desde o final dos anos 1980, o termo qualificação vem sendo substituído pelo termo competência. Segundo Hirata (1992), a noção de competência é

[...] bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das qualificações profissionais que lhes eram correspondentes.

A noção de competência ainda vem ganhando força em razão do seu uso na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, vinculada a quatro campos principais: avaliação de pessoal, análise da atividade do trabalhador (ergonomia), orientação profissional e estudos psicossociais das relações entre o indivíduo e a organização.

De acordo com Aubret e Gilbert (2003), a introdução da noção de competência no campo da avaliação de pessoal se deve a David C. McClelland (1917-1998), professor da Universidade de Harvard, que realizou diversas pesquisas sobre motivação e sucesso profissional. Segundo ele, a evidência empírica de que dois trabalhadores, portadores do mesmo diploma e das mesmas aptidões, obtêm resultados diferentes na prática das atividades profissionais põe em cheque a capacidade preditora dos diplomas e dos testes de aptidão, além de indicar a necessidade de considerar outras capacidades, ligadas às emoções e às motivações profundas, que possam estar sendo utilizadas em situações práticas: essas são as competências sociais, determinantes do sucesso profissional.

Essa perspectiva abriu caminho para muitas pesquisas sobre motivação e sobre a capacidade da adaptação do indivíduo a situações variadas e para o desenvolvimento de instrumentos de medida de competência muito utilizados na área de gerenciamento de recursos humanos.

A crítica a essa proposta de compreensão da competência aponta mais para um desvio semântico do termo do que para uma ruptura com a Psicometria. Afirma que essa expressão estaria mais próxima da noção de avaliação por critério, uma vez que toda a prática de seleção de pessoal continua a repousar sobre modelos psicométricos, de correlações traço-fator e se alinha a outras noções tradicionais, como a de rendimento ou mesmo a de potencial.

A conceituação da competência na área da ergonomia é mais complexa e veio complementar o conceito clássico de atividade e de tarefa. Nesse campo, a noção de competência é formulada por meio dos seus componentes cognitivos (as operações mentais que permitem a uma pessoa pensar e agir) e se refere aos conhecimentos declarativos (o que é) e procedimentais (como é), os conhecimentos práticos (o saber fazer adquirido pela experiência pessoal e dificilmente transmissível) e os meta-conhecimentos (o conhecimento sobre o próprio conhecimento, adquirido por meio da experiência, principalmente).

Nesse entendimento, coexistem uma concepção behaviorista e outra cognitivista da competência. A concepção behaviorista define competência pelas tarefas que o sujeito sabe executar e sua expressão está ligada ao contexto. A concepção cognitiva, ao contrário, é concebida como uma estratégia, um sistema de conhecimentos que permite a realização da atividade. Porém, para pesquisar a competência subjacente a uma atividade é preciso, primeiramente, analisar a atividade e, é bom lembrar, não existe uma correspondência direta entre atividade e competência, já que uma mesma tarefa pode ser satisfeita por competências diferentes.

No campo da orientação e reorientação profissional de adultos, o termo associa-se à emergência de uma necessidade de validação e de reconhecimento de capacidades adquiridas durante uma trajetória profissional. Sob a expressão genérica “*portfólio* de competências”, busca-se associar conhecimentos e habilidades adquiridos pela experiência profissional a conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema educativo.

Por fim, no campo do estudo das relações psicossociais entre o indivíduo e as organizações, há duas perspectivas distintas: uma visão de desenvolvimento de práticas transformadoras que permitam a melhoria e o desenvolvimento de competências (portanto a competência é objeto de análise e de intervenção); na outra visão, o uso da noção de competência é objeto de interrogação, nela se argumenta que a passagem de um discurso sobre a qualificação para um discurso sobre a competência não se explica somente pelas recentes mudanças econômicas e técnicas. Levanta-se a hipótese de que a competência encontra sua razão de ser em uma norma de julgamento social, proposta pelos grupos dominantes, que a utilizam para legitimar a posição que ocupam.

A noção de competência no campo educacional

O resgate dos significados atribuídos historicamente ao termo competência é necessário para demarcar os limites e as diferenças de sentido existentes no uso do termo por distintas esferas da sociedade e, assim, visualizar e compreender melhor a disputa que ocorre entre as forças sociais em torno da fixação de um sentido hegemônico ao termo competência.

De acordo com Bronckart e Dolz (2004), a expressão *competência lingüística*, cunhada por Chomsky, para designar uma disposição de linguagem inata e universal, foi a base da primeira de quatro etapas de um processo de reapropriação do termo por diversas correntes das ciências humanas. É a *competência lingüística*

[...] que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Essa capacidade ideal constitui o *explicans* de todo fenômeno relacionado à linguagem, o qual se caracteriza por meio de desempenhos concretos que não apresentam esse caráter ideal, porque esses desempenhos também dependem da presença de outros órgãos mentais (sobretudo da memória) e porque são condicionados por diversas limitações comportamentais, bem como por certos fatores de ordem sociocontextual [...] (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 34-35).

Para esses autores, o segundo movimento de propagação se deu no campo da Psicologia Experimental, quando o termo competência passou a substituir o de inteligência e

[...] a inteligência passou a ser definida como a soma das competências, e o desenvolvimento ontogenético passou a ser concebido como a aplicação e adaptação dessas capacidades ideais às limitações e estimulações do ambiente, isto é, como um processo de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 39).

O terceiro movimento proposto na análise é conformado por lingüistas que, preocupados com as dimensões pragmáticas da linguagem e com a problemática do ensino da segunda língua, retomam o termo, baseados no entendimento de que

[...] talvez não exista uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem, esse domínio envolve a capacidade de adaptar as

produções da linguagem aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 40).

Com isso, a competência deixa de ser fundada biologicamente e

[...] se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, [...] cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal. O único vestígio da acepção chomskyana original é que a competência é apreendida no nível das propriedades do indivíduo [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 40).

O quarto e último movimento de propagação, ainda de acordo com Bronckart e Dolz (2004), se dá no campo da análise do trabalho e da formação profissional, com a contestação da lógica das qualificações. As competências são capacidades mais gerais e mais flexíveis que podem ser apreendidas principalmente no nível do desempenho exigido dos agentes no contexto de uma determinada tarefa.

[...] Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do “ser” e do “dever ser”, a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 440).

Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação. Para autores, como Ferretti (1997), Defune e Depresbiteres (2002), a utilização da noção de competência na Pedagogia advém do mundo do trabalho, estando vinculada aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores. Na mesma linha, Frigotto (1998) e Hirata (1994) enfatizam a influência das formas de organização da produção e do trabalho na definição de políticas de recrutamento, seleção e treinamento de mão-de-obra. Mas há ainda aqueles que, como Manfredi (1998) e Ramos (2001) destacam a origem do termo na Psicologia, principalmente na Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Cognição.

Segundo Manfredi (1998), a noção de competência ancora-se, historicamente, nos conceitos de capacidade e habilidade, construtos próprios da Psicologia, da Educação e da Lingüística.

A mesma autora esclarece que há três vertentes de estudo de habilidades e competências no campo da Psicologia.

Na primeira, a vertente da Psicologia do Desenvolvimento, examina-se o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e as características de cada uma das fases e idades por que passa o indivíduo ao longo da vida.

Na segunda vertente, da Psicologia da Aprendizagem, são examinados os processos e as condições em que ocorre a aprendizagem humana.

Já a terceira vertente abarca estudos e pesquisas voltados para a construção de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais etc.

É possível, ainda, classificar as noções de competência de acordo com os pressupostos teórico-conceituais em que se baseiam. Nesse sentido, a análise feita por Deluiz (2001) propõe o enquadramento das noções de competência em quatro matrizes: condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Cada uma delas apresenta as seguintes características principais:

1. **Matriz condutivista:** A competência é entendida como uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa. No mundo do trabalho esta noção de competência está estreitamente atrelada à lógica da produção, limita-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos e preocupa-se em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado. No campo da Educação (mais especificamente na área de Avaliação Educacional), a operacionalização da noção é feita por meio da descrição do que o indivíduo pode fazer, e não necessariamente do que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências assim descritas referem-se a um desempenho padrão e enfatizam as características necessárias para realizar uma tarefa, mas que não conduzem a um desempenho superior. Por isso são denominadas competências mínimas ou básicas.

2. **Matriz funcionalista:** O foco da competência é o resultado esperado. A competência é algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer, ou seja, são descritos produtos e não processos. No caso do trabalhador, a competência deriva das funções estratégicas da empresa e dos correspondentes resultados esperados da atuação do trabalhador (produtos). No caso do aluno, a aprendizagem fica restrita à realização de atividades e tarefas especificadas, sem uma incorporação de seus fundamentos científicos e tecnológicos.

3. **Matriz construtivista:** a definição de competência, neste caso, considera o sujeito, a ação do sujeito e suas relações contextuais, por isso reconhece potencialidades tanto no aluno quanto no trabalhador e competências coletivas

vinculadas ao contexto de um e do outro. A competência é definida, quase sempre, por um inventário de conhecimentos e saberes (técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais), utilizados em situações diferenciadas.

De acordo com Perrenoud (1999), a competência é a incorporação e a mobilização de saberes para a ação, isto é, a competência significa, principalmente, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações. As competências distinguem-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, pois a competência é a mobilização de recursos pertinentes às situações enfrentadas pelo indivíduo, de modo singular e único, mesmo quando é possível fazer analogias com outras situações já vividas. A mobilização efetiva dos recursos cognitivos em cada situação-problema é o desempenho. A distinção entre competência e desempenho revela que, apesar da contextualização dos saberes, o processo de construção de conhecimento é individual e requer o desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que indica uma perspectiva naturalista da aprendizagem, que termina por minimizar a dimensão sociopolítica da aprendizagem, do desempenho e, conseqüentemente, da própria competência.

4. Matriz crítico-emancipatória: ainda está em construção e objetiva ressignificar a noção de competência, de forma que ela atenda aos interesses dos trabalhadores. Para tanto, considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas e coletivamente constituídas. A competência é multidimensional, possuidora de facetas que vão do individual ao coletivo, do cognitivo (individual e processual) ao sociocultural e histórico (coletivo e temporal e espacialmente definido). Nesta perspectiva, Deluiz (2001) afirma que:

[...] a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos sócio-ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

A educação profissional, por exemplo, visa ao desenvolvimento de uma formação integral e ampliada onde haja articulação entre a dimensão profissional e a dimensão sociopolítica. Portanto, ainda segundo Deluiz (2001), a matriz crítico-emancipatória:

[...] busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho. A aprendizagem

dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência [...]

Enquanto as duas primeiras matrizes estão estreitamente atreladas à lógica da produção e se preocupam em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos e habilidades individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado, as concepções construtivistas visam ao desenvolvimento de atributos individuais e, embora ressaltem a necessidade de vinculação com a vida e com as necessidades coletivas dos trabalhadores, não dão ênfase à dimensão sócio-histórica das aprendizagens e da competência. Já a matriz crítico-emancipatória propõe competências baseadas em uma perspectiva desmistificadora das atuais relações de poder e é mais abrangente, pois abarca as dimensões profissionais e sociopolíticas das competências; porém essa perspectiva está em construção, ainda sem operacionalização dos conceitos propostos.

A despeito da orientação teórica e conceitual, há forte tendência em definir a competência por seus atributos, por seus ingredientes. Nesse sentido, é possível identificar a composição da competência segundo três diferentes conjuntos: 1) conjunto de tarefas: a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes (saber fazer), e que se apresentam bem detalhadas. Sem interesse pelas relações que existem entre elas, a competência é analisada pela observação direta do desempenho; 2) conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes (saber, saber fazer e saber ser); 3) conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (experiências, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Mais uma vez, independentemente da concepção utilizada, ficam evidentes os seguintes traços comuns: a referência às tarefas, à atividade humana ou à resolução de problemas em circunstâncias identificáveis; o desempenho esperado das pessoas ou grupos diante de tarefas, atividades ou problemas; o caráter estruturado dos processos de mobilização de saberes, de fazeres e de atitudes comportamentais que asseguram o desempenho perante a tarefa; e a possibilidade de se fazer previsões sobre a capacidade (a competência).

É possível, então, chegar à seguinte definição geral: competência é uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, em um contexto determinado.

A partir dessa definição, que sintetiza o panorama traçado sobre a noção de competência, é possível averiguar como a noção é utilizada, o que está em foco, quais os interesses envolvidos, quais as visões de mundo que amparam as escolhas realizadas e, assim, desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes que revestem ou se associam ao uso do termo competência.

Considerações finais

Competência é tema polêmico porque é objeto de disputa simbólica entre correntes de pensamento que, de forma mais ou menos consciente, alinham-se ou com o capital ou com o trabalho. Afinal, por trás de toda visão de mundo, há uma prática social concreta, sobre a qual as representações do mundo atuam e pela qual são modificadas.

É tema atual porque indica a necessidade de ressignificação de conceitos que expressem novas relações entre educação e trabalho e ofereçam uma resposta às inquietações geradas pela metamorfose ambulante do mercado de trabalho.

O termo *competência* reveste-se de diferentes traços, segundo o objeto de estudo e as hipóteses postas por diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais. Por exemplo, as ciências da Educação discutem as diferenças entre competência, desempenho e performance; a Psicologia da Aprendizagem se interessa em analisar como a experiência interage com os conhecimentos formais ou acadêmicos adquiridos; a Psicologia Social se interroga sobre as maneiras como um indivíduo pode interiorizar normas e padrões de desempenho associados à competência; a Sociologia busca compreender a constituição da lógica das qualificações e da lógica das competências e os efeitos das diferenças entre elas sobre a organização do trabalho e o trabalhador.

O quadro multifacetado apresentado revela a inexistência de uma teoria que apresente uma visão interdisciplinar e proponha a construção de competências e sua operacionalização, já que os trabalhos disponíveis, em sua maioria, limitam-se a definir os componentes e ingredientes da competência ou a inventariar aspectos que vão de saberes tácitos e formalizados a atitudes e características psicológicas desejadas.

Se, por um lado, a polissemia da noção de competência vincula-se à crise dos grandes modelos teóricos que dominam a ciência, e que se mostram insuficientes para explicar o presente e anteciper o futuro, por outro, de acordo com Stroobants (2004, p. 65), “[...] a flexibilidade e a ambigüidade que cercam a noção de competência parecem mais favorecer sua propagação do que impedi-la [...]”

O que se depreende da discussão sobre as definições e os usos do termo é que a noção de competência ocupa um lugar central nas mais diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho, a educação – e que o caráter

polissêmico dessa noção revela “um elemento da força social que reveste as idéias que veicula” enquanto que “a rápida penetração de noções nos usos sociais da língua expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16-17).

A força das idéias associadas à noção de competência (empregabilidade, avaliação, desempenho, características e potencialidades intrínsecas do sujeito) possibilita sua utilização tanto na escola quanto na empresa e torna seu uso tão disseminado.

Por conta disso, verifica-se, no âmbito escolar, a mudança de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas, embora descontextualizadas.

No plano do trabalho, constata-se o deslocamento do conceito de qualificação – que diz respeito a processos de escolarização e formação profissional, nos quais a sociedade tem forte participação – em direção à noção de competência, centrada em potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos sociais e coletivos.

Para além da polissemia, a compreensão da competência como capacidades, estilos de desempenho ou modelos de comportamentos de um sujeito não situado significa a negação da dimensão social e relacional da competência. Mesmo assim, a atuação dos sujeitos nas situações em que a competência é requerida, só se dá de forma contextualizada, historicamente referida.

Com base no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeitos. Acreditando, assim, na possibilidade de existência de um sujeito isolado, que se forma e atua independentemente do seu contexto social, são desenvolvidos processos de capacitação de professores para atuarem, supondo uma visão de competência descontextualizada. Como consequência, tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional.

Referências

ANTUNES, Ricardo (2005). **Os sentidos do trabalho**. 7. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal”. In: DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica** (Orgs). São Paulo: Xamã, 2001.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez. 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

AUBRET, Jacques e GILBERT, Patrick.. *L'évaluation des compétences*. Belgique: Pierre Mardaga Ed. 2003.

AZEVEDO, Joaquim. A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos. **OEI – Programas – Desarrollo y Administración – Sala de lectura**. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/administracion/azevedo.htm>>. Acesso em 28 de maio 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem nas ações de linguagem?. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRUNNER, José Joaquin (2000). **Educação: cenários de futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil. CPDOC – FGV, 2000 (Documentos PREAL nº 16).

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v. 1 – A Sociedade em Rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DEFFUNE, Deisi, DESPREBÍTERES, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 2ª ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo, v. 27, nº 3, Set / Dez. 2001. Disponível em <http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>. Acesso em: 12 de Julho de 2004

DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (org). (2004). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.** [online]. set. 1998, vol.19, no.64, p.87-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais”. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

FELDMANN, Marina Graziela. **A dimensão trabalho na escola de 2º grau pública paulista: da história ao cotidiano**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.** [online]. ago. 1997, v.18, n.59, p.225-269. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004]

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2003). **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIRATA, Helena (1994). “Da Polarização das qualificações ao modelo de competência”. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HIRATA, Helena et al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista. Elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. In: Sale, R. (org.). **Cadernos Codeplan**: Brasília, n. 1, 1992.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. *La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoría*. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** [online]. set. 1998, v. 19, n. 64, p.13-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

MOSCOVICI. **Representações Sociais**. Petrópolis:Vozes, 2003.

_____. *La psychanalyse son image et son public*. 2. ed. Presses Universitaires de France, 1976.

OCDE. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OCDE, 2001.

OLIVEIRA, Carlos Roberto. **História do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. – n. 1, dez/1995. São Paulo: EDUC.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo: Editora SENAC, v. 27, nº 3, set/dez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc.** [online]. Dez. 1998, vol.19, no.65, p.101-140. Disponível na em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

SPINK, Mary Jane. “Desvendando Teorias Implícitas: Metodologia de Análise das Representações Sociais”. In: GUARESCHI, Pedrinho et al. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STOER, Stephen R e MAGALHAES, António M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educ. Soc.** [online]. dez. 2003, vol.24, n. 85, p.1179-1202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

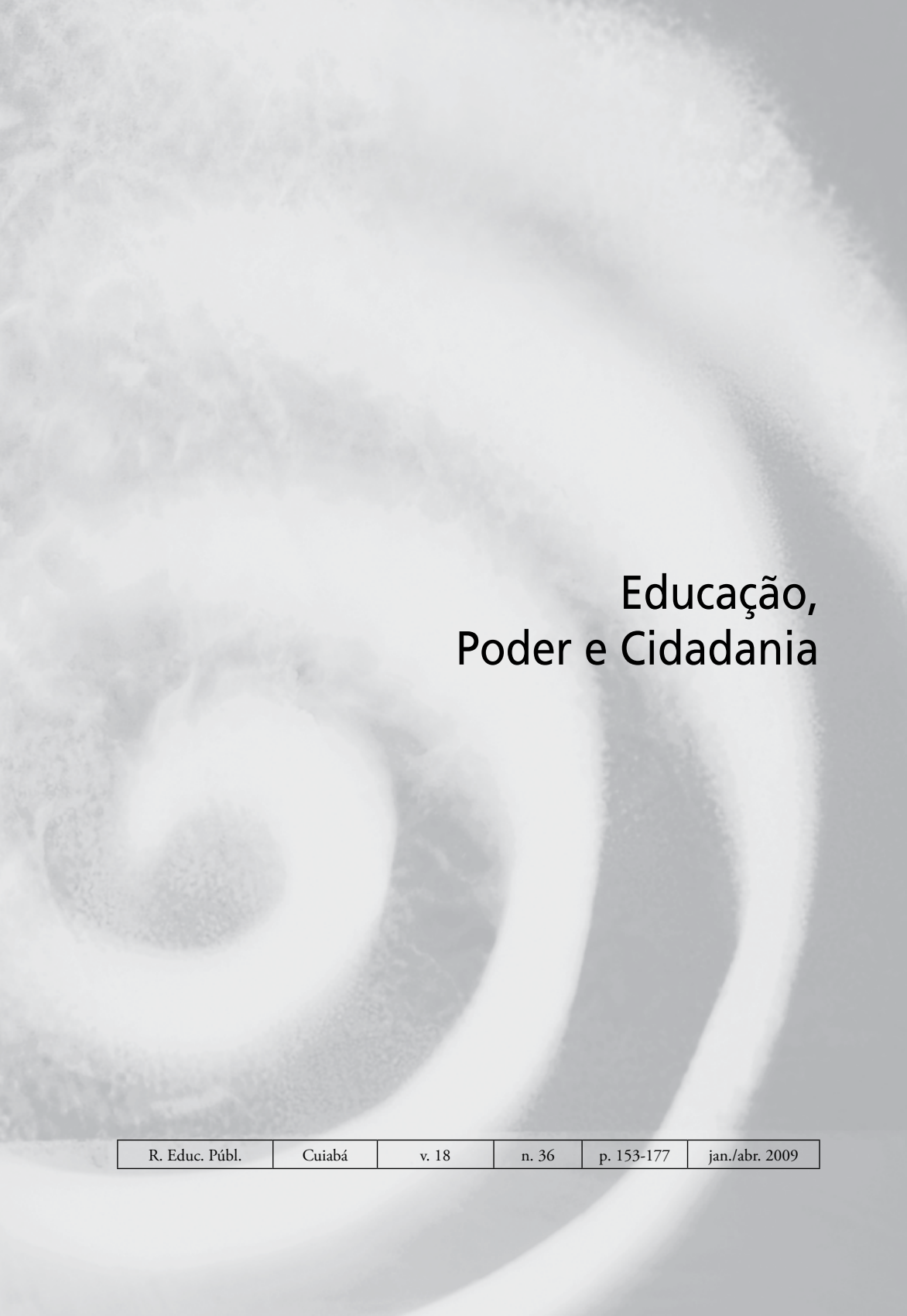
STOOBANTS, Marcelle. Qualificação ou como se livrar dela. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educ. Soc.** [online]. ago. 1999, vol.20, no.67, p.48-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em 12 de Julho de 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Recebimento em: 03/11/2008.

Aceite em: 18/01/2009.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 153-177

jan./abr. 2009

Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea

Humanism, Personalism and social challenges of contemporary education

Antônio Joaquim Severino¹

Resumo

O artigo retoma pontos fundamentais da antropologia personalista de Emmanuel Mounier, mostrando sua relevância e atualidade e destacando sua contribuição para a abordagem dos problemas éticos e políticos que ainda hoje se colocam, não resolvidos, para as sociedades, particularmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Argumenta que os supostos avanços, nos diferentes aspectos da vida humana, alardeados pelo capitalismo ocidental, a partir de sua atual configuração neoliberal, não realizam efetivamente uma nova ordem social, mas, ao contrário, mantém estabelecida uma desordem, que afeta, negativamente, toda a vida humana. Conclui ressaltando o imprescindível papel da educação para o processo de personalização dos homens e a decorrente necessidade de que ela se inspire e se fundamente nesses princípios humanísticos tão claramente explicitados pelo Personalismo.

Palavras-chave: Humanismo, Personalismo, Mounier, dignidade humana, emancipação, ética, educação.

Abstract

The article takes up key points of Emmanuel Mounier's personalist anthropology, pointing out their present relevance and standing out their contribution to approach the ethical and political problems not yet solved by societies, particularly by developing countries, as is the case of Brazil. It argues that the supposed progress in different aspects of human life, showed off by occidental capitalism, from its current new-liberal configuration, not actually carries out a new social order but, on the contrary, maintains an established disorder, which affects, adversely, all human life. At last, emphasizes the vital role of education in the men personalization process and the resulting need for it to get inspiration from and to base on these humanistic principles so clearly explained by Personalism.

Keywords: Humanism, Personalism, Mounier, human dignity, emancipation, ethics, education.

1 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. É atualmente professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira. Endereço profissional: Universidade de São Paulo, Departamento Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação. Av. da Universidade, 308 Butantã. CEP 05508-900 - São Paulo, SP - Brasil. Telefone: (11) 30913195 Fax: (11) 30913160 URL da Homepage: <www.fe.usp.br>. E-mail: <ajsev@uol.com.br>.

A contribuição que pretendo trazer é a de que o pensamento personalista, tal como concebido e articulado por Mounier, continua expressando, na atualidade, uma contribuição muito relevante frente à demanda por uma nova civilização. Seu projeto filosófico continua representando substantiva referência para o projeto civilizador que a humanidade ainda tem que conceber e implementar. E a pedra de toque, o seu grande legado, para a reflexão ético-política que deve fundamentar esse projeto é a sua concepção da pessoa humana, como núcleo valorativo básico, como portadora da eminente dignidade. A dignidade humana é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir conseqüente.

O pensamento personalista, tanto em sua dimensão especificamente filosófica como em sua dimensão política, é, de fato, muito atual e, conseqüentemente, de grande relevância, tal a contribuição que pode dar para a compreensão, para a discussão e para a reorientação da realidade política contemporânea. O personalismo mounierista não é apenas uma filosofia teoricamente exigente, ele é também uma filosofia da práxis, que demanda um compromisso de reflexão e ação sobre a realidade histórico-social. Sem dúvida, ele herdou essa preocupação, tanto teórica como prática, também do marxismo, que muito influenciou Mounier.

Este pensador professava grande indignação e inconformismo frente à realidade histórico-social da primeira metade do século XX e tinha particular sensibilidade à violação histórica da dignidade do ser humano. Essa sensibilidade tinha algo de inapreensível ao olhar analítico, algo muito profundo na sua personalidade, mas sobre esse lastro desdobram-se outras fontes: a seriedade em se equipar com os recursos do conhecimento crítico, o compromisso em se servir bem desse precioso instrumento, a solidariedade com os oprimidos, os exemplos de outras personalidades igualmente compromissadas com a transformação da realidade. Mounier fala muito da consciência que tomou, já de muito jovem, da insuficiência da civilização contemporânea, da necessidade conseqüente de se refazer o renascimento, criar uma nova civilização. Paradoxalmente, até a vivência pessoal da fé cristã foi para ele uma fonte de exigência pela superação da desordem estabelecida, que ele considerava ser a verdadeira configuração do mundo contemporâneo.

As razões pelas quais Mounier pleiteava, na primeira metade do século XX, um novo renascimento continuam presentes no contexto da sociedade contemporânea, em que pesem as mudanças em algumas de suas configurações. A pretensa nova ordem mundial continua sendo uma “desordem estabelecida”.

Com efeito, de acordo com um senso comum atualizado, vigente tanto nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação e até mesmo nos meios populares, estaríamos vivendo hoje um mundo totalmente diferente daquele projetado pela visão iluminista da modernidade, que ainda marcaria o início do século XX, constituindo uma nova ordem mundial. Estaríamos vivendo um momento de plena

revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e transmissão de informações em extraordinária velocidade, num processo de globalização não só da cultura, mas também da economia e da política. Tratar-se-ia de um momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras. No plano mais especificamente filosófico, encontram-se desconstruídas todas as formas de expressão da razão teórica da modernidade, todos os seus discursos são colocados sob suspeita, inclusive aqueles da própria ciência. Todos os grandes sistemas teóricos interpretativos da realidade humana são caracterizados como metanarrativas e, como tal, desconsiderados. Já teríamos entrado, então, em plena pós-modernidade.

No entanto, esse modo de ver e existir atuais, de perfil assumidamente neoliberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos, não instaura nenhuma pós-modernidade e nenhuma nova ordem, qualitativamente diferenciada, sob o ângulo da compreensão e do respeito da condição humana. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que essa expansão e consolidação do capitalismo, envolto numa aura ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que essa tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está podendo cumprir as promessas embutidas em seu projeto civilizatório. Nada mais moderno do que o individualismo egoísta dos dias de hoje... No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana, em que pesem as críticas que são feitas a sua forma de expressão até o século 19.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar, nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte de todos nós, quaisquer que sejam os lugares que ocupemos na dinâmica sociocultural. Isso não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma rigorosa atenção a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. Análise detida, vigilância crítica e renovado compromisso político, é o que se impõe e é sob essa perspectiva que o Personalismo se qualifica como paradigma teórico e prático para o enfrentamento lúcido e eficaz dessa situação histórica extremamente deletéria para o ser humano. O Personalismo expressa significativo potencial tanto como filosofia quanto como pedagogia política, qualificando-se simultaneamente como instrumento de análise dessa realidade e como roteiro de ação transformadora.

Nessa linha, a filosofia personalista tem um diferencial no sentido de que “apela” para o engajamento. Ela engaja um engajamento. Para ela, o filósofo tem que ser simultaneamente profeta e pedagogo, respondendo pela denúncia, pelo anúncio e pelo encaminhamento de propostas de ação histórica. Não endossa o silêncio dos intelectuais, seja ele o silêncio da omissão ou não. Cobra necessária militância intelectual, não só pela análise fria e neutra, mas também pela crítica e pela proposta. Dos intelectuais, se espera um necessário compromisso político e que tenha discernimento competente e combatente.

Essa fecundidade do Personalismo deriva de sua abrangência unificadora, de sua capacidade de fundar-se numa concepção integral da condição humana, superando tanto os reducionismos como os dualismos ontológicos que sempre marcaram a filosofia. Ao conceber a pessoa como essa permanência aberta, Mounier decodifica bem a condição do homem, sujeito responsável pela construção da história, como garantindo uma medida comum e universal que une todos os homens, ao mesmo tempo que reconhece sua encarnação empírica. As estruturas mediante as quais o Personalismo descreve o universo pessoal abrangem simultaneamente o absoluto de sua transcendentalidade, tanto quando o relativo da imanência instaurada por sua encarnação no mundo material

Todo o pensamento de Mounier articula-se em torno dessa intuição básica, de natureza antropológica, qual seja, a da apreensão da pessoa humana, que se realiza como uma unidade dialética de imanência e de transcendência. Essa condição existencial, além de configurar a especificidade da pessoa, atribui-lhe uma eminente dignidade. Com efeito, se, de um lado, a unidade da pessoa é a referência ontológica para a devida compreensão de seu ser, a dignidade da pessoa humana é o ponto nuclear de sua axiologia, ou seja, a referência maior de todos os valores, a fonte referencial de todos eles. Daí, todo o agir histórico dos homens, na sua tentativa de construção da história, bem como seu agir pessoal têm sempre um parâmetro muito sólido, em que pesem todas as dificuldades decorrentes da própria condição de ambivalência da nossa existência encarnada.

Essas premissas antropológicas indicam aos responsáveis pela construção de mediações significativas para a condução de nossa história, que sua produção filosófica precisa estar muito atenta às condições de imanência e de transcendência das pessoas que integram as sociedades históricas. Que o apelo utópico que se põe no horizonte para o pensamento emancipador é o de transformar criaturas naturais em pessoas e de transformar as sociedades reificadas em comunidades de cidadãos livres, capazes de tomar seu destino histórico nas próprias mãos. Cabe a todos aqueles que lidam com o conhecimento, não construir sistemas de significantes abstratos, mas de contribuir com um pensamento criativo e crítico, para a leitura da opacidade social e histórica, lançando esclarecimento para sua superação, tendo sempre em

vista a emancipação da sociedade pela emancipação das pessoas no seu interior. A idéia que me parece muito forte no personalismo mounierista é a razão de ser do conhecimento, o que lhe dá sua legitimação, é seu intransigente compromisso com a construção da cidadania, entendida como aquela qualidade de vida que permita a todos existir concretamente, fruindo efetivamente de todas as condições objetivas e subjetivas que constituem a própria infra-estrutura de nossa existência real.

Mounier se sensibilizara profundamente à miséria humana, ficando inconformado com a condição miserável, de opressão e exploração em que tantas pessoas, mundo a fora, tinham de sobreviver. Não sem razão, insistia em reiterar que o marxismo representava “nosso batismo de fogo”. Seu inconformismo brotara de uma particular sensibilidade que tinha à violação histórica da dignidade do ser humano.

Sem nenhuma dúvida, o personalismo tem um grande diferencial pois, comprometido em sua essência com a dignidade da pessoa humana. Por isso mesmo ele pode lastrear uma ideologia mais universalizada e, como tal, fundamentar uma prática efetivamente emancipatória. A dignidade da pessoa é o critério para a leitura avaliativa das ações mediante as quais se constrói a história real. Não é um ideal ontologizado, mas um conjunto de julgamentos históricos e práticos. Isso implica, sim, uma crítica radical à situação política vigente, comprometida que está integralmente apenas com o ter, sem nenhuma preocupação com o ser. O ser humano foi reduzido a mera mercadoria ou, na melhor das hipóteses, em seu produtor técnico e em seu consumidor voraz. Como filosofia crítica da realidade histórico-social, ao mesmo tempo que um pensamento engajado na práxis transformadora, é claro que o personalismo tem tudo para subsidiar a superação dessa desumanizante situação política do mundo atual.

As idéias de Mounier ajudam a traçar perspectivas de superação das crises políticas de qualquer sociedade onde o ser humano seja manipulado, explorado, oprimido, como é bem o caso da sociedade brasileira, das sociedades latino-americanas e africanas e de tantas outras pelo mundo afora. De qualquer modo, a realidade social brasileira, em sua constituição histórica, que se iniciou sob o signo da escravidão, é bem a demonstração da violência cristalizada no tecido social e sua crise política atual nada mais é que uma decorrência dessas suas raízes.

Para Mounier, a liberdade, maior galardão da transcendência humana, era também uma liberdade condicionada. E esse condicionamento lhe impunha muita responsabilidade. A ética, para ele, pressupunha a liberdade, condicionada, sem dúvida, mas que fazia a pessoa responsável pelo seu agir. A eticidade da ação se configurava a partir da articulação dialética da vontade e da liberdade, do lado da imanência, com seus condicionamentos existenciais; do lado da transcendência, com a eminente dignidade da pessoa humana, fonte de todos os valores que devem nortear nossas ações.

O Personalismo leva em conta, antes de mais nada, a condição real do ser humano como entidade natural e histórica. O homem está, por sua própria condição, lançado no mundo, aí é sua casa. A convergência do Personalismo com algumas teses do marxismo advinha dessa sensibilidade à encarnação do homem. O mundo não é apenas um vale de lágrimas provisório, mas o habitat real da humanidade.

Apesar do personalismo mounierista ter perdido bastante sua força de inspiração filosófica e política nos contextos socioculturais do Ocidente, vítima que foi de cerrado questionamento ideológico, ele constitui, na verdade, um referencial filosófico de extrema relevância. Todas as conquistas teóricas que hoje têm ganhado reconhecimento no contexto da filosofia pós-moderna, por exemplo, foram antecipadas pelo personalismo na primeira metade do século XX. Mas, a humanidade jamais conseguirá superar seus graves problemas se não decidir apoiar-se numa concepção antropológica, em que a dignidade do ser humano, enquanto pessoa livre e encarnada, tornando-a referência norteadora de todas as suas ações, individuais e coletivas. Não se trata de elaborar novas metanarrativas, mas de reconhecer a dignidade humana como o valor fonte para a ação que constrói a história.

É no contexto de todas estas referências antropológicas que podemos formular algumas considerações sobre os desafios atuais da educação, prática histórico-social que se legitima exatamente pelo compromisso que tem de personalizar os sujeitos humanos, de tornar os indivíduos cada vez mais pessoais.

À luz das referências filosóficas do Personalismo, a educação não pode ser concebida apenas como um processo institucional, seu lado visível, mas, fundamentalmente, como um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. As intervenções educacionais, mediadoras universais e insubstituíveis da formação humana, ancoram-se na condição da educabilidade do homem. O que está em pauta não é só a habilitação técnica, mas uma autêntica *Bildung*, a formação de uma personalidade integral, o investimento sistemático e intencionalizado na construção do humano no homem, sua humanização, sua personalização.

Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade. Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de

poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras.

Assim, é também por exigência ética que a atividade profissional dos educadores deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isso que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

No seu conjunto, os dados sociais, econômicos e culturais da realidade brasileira mostram como o trabalho é degradante, como a sociabilidade é deteriorada e opressiva, como a cultura é alienante e precariamente distribuída. Eles mostram como se acham as mediações da existência humana no Brasil. Eles remetem também aos desafios que a educação brasileira precisa enfrentar para cumprir sua missão intrínseca que é aquela de investir nas forças construtivas das práticas relacionadas ao trabalho, à vida social e à cultura simbólica. O que se constata, todavia, a respeito da educação brasileira, é que ela se encontra numa situação ainda muito deficitária. O deficit educacional se apresenta em números muito elevados. Tal situação demanda de todos nós, sensíveis ao valor da dignidade da pessoa humana e, portanto, de sua atitude ética, o compromisso de fazer a prática político-educativa tornar-se um investimento competente para a consolidação das condições de trabalho, para a construção da cidadania, na esfera da vida pessoal e da democracia, na esfera da vida social, e, para a expansão da cultura simbólica, utilizar todos os recursos disponíveis e, de modo especial, o instrumento do conhecimento.

A análise que Mounier fez da civilização ocidental, dos anos 30 a 50, se aplica perfeitamente ao que acontece hoje no Brasil, que não conseguiu implementar um projeto civilizatório mais abrangente. Certamente, é preciso ainda fazer seu renascimento, compreendendo, com isso, superar todos os índices de opressão, de exclusão, de pobreza e de miséria, de modo que o ser possa superar o ter.

O pensamento de Mounier teve uma presença marcante na cultura brasileira, precisamente durante os anos 50 e 60, mas ele não conseguiu prosperar por causa da repressão ditatorial dos anos 70 e 80. Agora, nessas últimas décadas, durante as quais se reconstituiu a frágil democracia brasileira, ainda muito formal e hipócrita, ele ganha uma nova atualidade no seio da insistente demanda por uma nova civilização, também nos trópicos, mediante uma reformulação no sentido da vida social e política.

A grande contribuição que o Personalismo pode fornecer ao projeto civilizatório do Brasil passa seguramente pela educação para a cidadania, tal qual esta é concebida hoje. Educar a pessoa hoje, em nossas condições, é educar para essa dimensão da cidadania, é despertar a humanidade junto dos homens para consolidar a civilização, é assegurar a todos a condição de cidadãos, numa sociedade verdadeiramente democrática, que é aquela que consegue assegurar a todas as pessoas a fruição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens culturais que são necessários para sua realização como pessoas portadoras de uma eminente dignidade.

O que se pode perceber, então, é que aquilo de melhor que é pensado e realizado, hoje, na esfera educacional, retoma essencialmente a inspiração madura, crítica e construtiva do pensamento personalista, que propõe e consolida um projeto humanista de transformação qualitativa de toda nossa realidade individual e social.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, s/d

BELLUZO, Luiz Gonzaga. Fim de século. **São Paulo em Perspectiva**. v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 21-26. São Paulo: Fundação Seade, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 27-32

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina: o debate adiado**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

- KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976. 2 v.
- MOUNIER, Emmanuel. **Oeuvres**. Paris: Seuil, 1962. 4 v.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antônio J., **Pessoa e Existência: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SEVERINO, Antônio J. A escola e a construção da cidadania. In: **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, 1992, p. 9-14. (Coletânea CBE).
- SEVERINO, Antônio J. A contribuição do pensamento de Mounier à reflexão antropológica contemporânea. **Rev. Fil. Bras.** 5(1): 25-30. jun. 1992. Rio: UFRJ, 1992.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da educação**. São Paulo: FTD, 1994. (Col. Ensinar & Aprender).
- SINGER, Paul. Para além do neo-liberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**. v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 3-20. São Paulo: Fundação Seade, 1992.

Recebimento em: 30/11/2008.

Aceite em: 30/12/2008.

Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire

Pedagogy of movement: Social movements in the work of Paulo Freire

Danilo R. Streck¹

Resumo

O artigo tem o objetivo de situar a obra de Paulo Freire em relação aos movimentos sociais. Argumenta-se que a pedagogia freireana tem nesses movimentos um dos principais lugares de inspiração e de renovação. Na primeira parte há uma tentativa de mapear etapas da obra de Freire e sua vinculação com os movimentos sociais, respectivamente, os movimentos populares dos anos 60 no Brasil; o período do exílio, quando a teoria de Freire é testada no confronto com outras realidades e movimentos; e os movimentos pelos direitos humanos e pela redemocratização após o retorno à sua pátria. Na segunda parte são identificados alguns aspectos do que pode ser caracterizado como pedagogia do movimento: a leitura do mundo desde o interior das práticas sociais, a itinerância ou “andarilhagem”, e a ampliação de fronteiras do “ser mais” a partir dos movimentos sociais como forças instituintes.

Palavras-chave: Paulo Freire. Movimentos sociais. Movimentos populares. Educação popular. Cidadania.

Abstract

The main purpose of this article is to situate the work of Paulo Freire in relation to social movements. It is argued that Freire's pedagogy finds in the social movement one of the main *loci* of inspiration and renewal. In the first part there is an attempt to identify some phases in Freire's work, and their linkage to social movements, respectively, the popular movements in the decade of 1960 in Brazil; the period of his exile, when Freire's theory is tested in the confrontation with other realities and movements; and the movements for human rights and for redemocratization after returning to his country. In the second part, there are identified some aspects of what could be characterized as a pedagogy of movement: the reading of the world from within the social practices, the itinerant character of his praxis, and the widening of the meaning of “being more” (*ser mais*) based on the social movements as creative forces.

Keywords: Paulo Freire. Social movements. Popular movements. Popular education. Citizenship.

-
- 1 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania. Endereço profissional: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei. CEP 93022-000 - São Leopoldo, RS - Brasil - Caixa-Postal: 275. Telefone: (51) 35908117 Ramal: 1113 Fax: (51) 5908118. Endereço residencial: Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144, Bairro Jardim América. CEP 93035-110. São Leopoldo-RS. Fone: 51 3590 142851 8151-6466. E-mail: <dstreck@unisinos.br>.
Nota: Colaboraram os seguintes bolsistas de iniciação científica: Vítor Schütz (Unisinos), Diulli A. Lopes (FAPERGS), Daiane Azevedo (CNPq) e Mirele Alberton (CNPq).
O projeto do qual este texto faz parte conta com apoio do CNPq.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 36	p. 165-177	jan./abr. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

As marchas: a sociedade em movimento

Na segunda carta pedagógica, ao referir-se à marcha do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em direção a Brasília, Freire (2000, p. 61) manifesta seu sonho de ver o país cheio de marchas: “A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.”²

Ana Maria Araújo Freire relata a emoção do marido diante da manifestação pública na qual culminou tal marcha, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, falando diante da televisão como se lá estivesse: “É isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] esse país não pode continuar sendo de poucos [...] Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país[...].” (FREIRE, 2000, p. 63). Com essas palavras e gestos, Paulo Freire reconhece os movimentos sociais como as forças por excelência capazes de alterar situações de injustiça construídas na história, a partir de interesses que passaram a ser naturalizados.³

Neste trabalho pretendo identificar alguns momentos na construção de sua obra, a partir da relação com os movimentos sociais, tendo presente que há neles uma grande diversidade, desde a perspectiva ideológica até as suas estratégias de luta. Argumento que, grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

2 Na entrevista à TV PUC, por Luciana Burlamaqui, poucos dias antes de morrer ele expressou a mesma idéia, com uma enorme plasticidade. Eis a transcrição do trecho: “Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter, acompanhar essa marcha, que como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, dessa marcha dos chamados ‘sem terra’. Eu morreria feliz se visse o Brasil, cheio em seu tempo histórico, de marchas. Marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem. Marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e são proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo e os sem terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. (...) O que eles estão, mais uma vez, é provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação.” (Transcrito por Vítor Schütz).

3 Veja o verbete “Movimentos sociais/movimento popular” (MEDEIROS, ZITKOSKI E STRECK, 2008). No *Dicionário Paulo Freire*.

Na segunda parte do trabalho analiso três marcas desta trajetória na pedagogia freireana. Uma delas é o desenvolvimento da ótica de leitura de mundo, na qual os movimentos sociais populares desempenham um papel central. São eles que propiciam os óculos para conhecer a realidade, mesmo que os patrocinadores de projetos e programas sejam órgãos de governo ou, mais tarde, organizações não governamentais. Uma segunda marca é a dinamicidade que os movimentos sociais imprimem na obra de Paulo Freire, constituindo uma pedagogia do movimento, conforme se expressa no desdobramento da pedagogia do oprimido em outras pedagogias contextuais. Por fim, e vinculada aos itens anteriores, a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador, a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.

Momentos constituintes da obra freireana: A emergência do popular

As décadas 1950 e 1960 são reconhecidas na educação popular como o momento quando se funda algo novo no panorama pedagógico latino-americano (BRANDÃO, 2001; PALUDO, 2001). A educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado. Paradoxalmente, a sociedade que negava este espaço reconhecia que tanto o desenvolvimento econômico quanto a democracia moderna não poderiam conviver com este enorme contingente de população ignorante e analfabeta. As indústrias precisavam de operários minimamente qualificados e o aumento do número de cidadãos aptos a depositar o seu voto, então não permitido aos analfabetos, era importante para as disputas políticas regionais e nacionais.

A política populista, então vigente, consistia em adaptar as massas dentro da estrutura da sociedade, sem alterar a sua essência. Francisco Weffort comenta que “[...] terá sido este o maior equívoco e, ao mesmo tempo, a maior virtude dos populistas.” (WEFFORT, 1980, p. 24). Por um lado, eles necessitavam do crescimento da pressão popular através da mobilização das massas para garantir os seus interesses de poder e de realizar as reformas. Por outro lado, para que isso ocorresse criavam-se necessariamente espaços de participação que fugiam ao seu controle e que representavam uma tomada de consciência para além dos parâmetros previstos.

Por essa razão, Francisco Weffort refere-se à experiência pedagógica de Freire nestes seus primeiros anos como um “movimento de educação” integrado a um “movimento popular brasileiro” mais amplo⁴. Na apresentação do livro em que Freire narra a sua experiência de Angicos, o sociólogo tece as seguintes considerações:

⁴ A primeira edição do livro *Educação como prática da liberdade*, no qual se encontra este prefácio de Francisco Weffort, é de 1967.

A apresentação deste livro parece-nos assim uma valiosa oportunidade para algumas considerações sobre o movimento popular brasileiro. Em verdade, seria difícil tratar de outro modo a um pensamento engajado como o de Paulo Freire. Suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. (p. 4).

Esta mesma mobilização tinha, na visão do sociólogo, uma “debilidade congênita” que consistia em estarem os movimentos direta ou indiretamente vinculados ao governo, não chegando a criar um nível de organização que lhes permitisse uma resistência mais efetiva por ocasião do golpe militar, na maioria dos casos ruindo como castelos de cartas. O próprio Freire foi vítima da reação das forças que se sentiram ameaçadas e restabeleceram a ordem à sua maneira.

É grande a história e longa a lista de todos os movimentos que compuseram um quadro que hoje é parte de uma memória viva que se traduz numa visão de história como possibilidade e na ação pedagógica como ação política. Os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base, entre muitos outros, escreveram uma página da história quando a prática educativa faz da sociedade em movimento a sua “sala de aula”, recriando os tradicionais papéis de educador e educando, a metodologia, os objetivos e o conteúdo.

Dentre os muitos movimentos⁵, merece destaque o Movimento de Cultura Popular, criado na época em que Freire se envolvia com os seus projetos pedagógicos. Ele conta que o então governador Miguel Arraes convidou um grupo de intelectuais jovens da época, junto com alguns artistas e líderes sindicais para um encontro, no qual teria dito mais ou menos o seguinte:

Bem, eu ganhei a eleição, sou prefeito, e gostaria enormemente de trabalhar tanto quanto eu pudesse nessa administração; ter um trabalho de educação e de cultura ligado ao povo, às classes trabalhadoras. Não disponho de dinheiro, mas tenho a infra-estrutura da Prefeitura que eu posso pôr à disposição. Conto com a colaboração de vocês intelectuais, a quem não posso pagar. (FREIRE, 1992, p. 36).

5 Para uma análise deste período remeto ao livro *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (SCOCUGLIA, 2000). Conforme este autor, “entre os principais movimentos, implantados no Nordeste, entre 1960 e 1964, merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife (gestão Arraes); a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, sob os auspícios da Prefeitura de Natal (RN), instituída em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB em convênio com o governo federal, instituída em março de 1961 em vários estados.”

Faziam parte desse grupo Ariano Suassuna e outras figuras de destaque, que tiveram uma influência decisiva na obra de Freire. Esta passagem pelo Movimento de Cultura Popular abriu, conforme sua avaliação, “uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica.” (FREIRE, p. 37). Importante frisar que, junto com o reconhecimento de teóricos como John Dewey e Jean Piaget, mencionados na mesma entrevista, há um destaque para o Movimento como o espaço onde se encontram as condições para aprender e para gestar uma teoria pedagógica.

A universalização

A obra de Freire alcançou um caráter universal, como testemunham as inúmeras traduções para idiomas em diferentes cantos do mundo que continuam sendo feitos de seus livros. Acredito que esta universalidade tem a ver não por último com a sua radicalidade, no sentido de produzir uma reflexão enraizada em práticas concretas, quer fossem no nordeste brasileiro, no processo de reforma agrária no Chile, na luta pela libertação na Guiné-Bissau ou na Prefeitura de São Paulo.

Um fato decisivo para isso foi, paradoxalmente, o exílio ao qual foi condenado pelo Regime Militar instalado no Brasil em 1964. Nesse sentido, o que aconteceu com Freire foi semelhante ao encontrado na biografia de João Amós Comenius e Jean-Jacques Rousseau, dois dos maiores pedagogos modernos. Eles também foram perseguidos em suas pátrias e, em suas peregrinações, não alimentando o ódio que divide, mas buscando compreender os sentimentos, as razões e os processos sociais capazes de alicerçar uma educação que promovesse a convivência justa e pacífica entre as pessoas e os povos.

Paulo Freire, numa entrevista à revista *Teoria & Debate* (1992), fala de sua aprendizagem no exílio:

Eu sabia que o exílio significava uma ruptura. Era uma espécie de corte e implicava, necessariamente um aprendizado difícil de, continuando vivo, lidar com um contexto novo. A realidade do exílio é sempre uma realidade que você toma de empréstimo; porque não está podendo experimentar-se na sua realidade original. [...] Você não pode transformar Brasil em Genebra. Eu procurei me ocupar no exílio para me preocupar com o Brasil. Aproveitei o tempo para aprender, nas minhas passagens pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul, América Central.

É nessa fase da vida de Freire que uma experiência do nordeste brasileiro encontra eco em outras práticas e começa a se constituir numa teoria capaz de

abrigar uma grande diversidade de experiências e de pontos de vista teóricos. Pouco sabemos da breve experiência de Freire na Bolívia, mas temos importante documentação do trabalho de Freire no Chile⁶, país que estava em plena fase de reformas que desaguardariam na eleição do socialista Salvador Allende, deposto pelo golpe de 1973. Aqui, a visão de Freire adquire um caráter explicitamente latino-americano. A cultura do silêncio não é mais um problema nordestino e brasileiro, mas é um problema derivado do passado colonial do sub-continente latino-americano. Mesmo que breve, a passagem pela Bolívia deixa nele as marcas da forte presença indígena neste país.⁷

Aos poucos entram outros atores. O fato de a primeira nota de rodapé de *Pedagogia do Oprimido* falar dos movimentos sociais ao redor do mundo parece especialmente reveladora, no sentido de indicar a fonte de inspiração desta teoria pedagógica, assim como de sinalizar as conexões entre os diversos movimentos da sociedade naquela época. Vejamos a nota:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e do *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p. 29-30).

6 Ver o livro *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile* (TRIVIÑOS; ANDREOLA, 2001).

7 Num seminário sobre Educación Cristiana y Educación Popular, em Cochabamba (PREISWERT, 1987, p. 21), Freire expressa esta aprendizagem: “Pero sólo no podemos trabajar en educación cristiana o educación popular, que es lo mismo, desconociendo da religiosidad popular, menos desconociendo la religiosidad nativa, anterior a la cristiana e que está viva; porque los 2 millones de aymaras han sufrido dominación quechua dos siglos, han sufrido dominación española cuarto siglos, han sufrido dominación de la república criolla 150 años, pero el aymara tiene su religion.” Descreve, então, o ritual da “wilancha”, o sacrifício de uma lhama ou ovelha e o compara ao ritual sacrificial da tradição judaico-cristã.

Há nesta citação cinco elementos que compõem a compreensão de Freire sobre os movimentos sociais.

a) Os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. Vamos encontrar a palavra rebeldia em seus escritos posteriores, já incorporada à sua reflexão pedagógica, no sentido da necessidade de uma educação da rebeldia e da indignação.

b) Os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição.

c) Os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização.

d) Os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra.

e) Os movimentos sociais da atualidade indicam, para Freire, a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. Com esta afirmação, Paulo Freire antecipa a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças, o que parece ser possível apenas se houver uma descentração, deixando o homem (sic!) de ser o centro, mas a própria vida, conforme argumento feito adiante no mesmo livro onde, com base em Erich Fromm, refere-se à tensão entre o movimento biofílico e necrofílico como portadora das possibilidades para uma educação humanizadora.

A passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas foi, sem dúvida, um marco decisivo na carreira de Freire e uma opção consciente de sua parte. No fim da década de 60, ele já era suficientemente conhecido para poder optar por uma carreira acadêmica relativamente confortável em instituição de renome internacional. O convite do Conselho Mundial de Igrejas, no entanto, dava a ele, naquele momento, o espaço de que necessitava para testar as suas idéias no confronto com outras realidades.⁸ Também a sua relação com o movimento da Teologia da Libertação se tornou paradigmático para a vinculação destas duas áreas de conhecimento na América Latina.⁹ Tanto uma como a outra partem da realidade concreta do povo que crê, que aprende e que ensina.

8 Ver *O andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI* (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

9 Ver *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar* (STRECK, 2004).

A construção da democracia

Ao regressar ao Brasil em 1979, depois de 15 anos de exílio, Paulo Freire encontrou uma realidade distinta no sentido de que os movimentos sociais populares haviam se dissociado da ação do Estado, contrapondo-se a este na luta por direitos trabalhistas através dos sindicatos, pelos direitos humanos e pela democratização, pela escola pública, pela terra e por outros direitos de cidadania. Ao mesmo tempo, na medida em que se reconquista a democracia, passam a ter um papel propositivo e se tornam protagonistas na luta por políticas públicas. A Constituição de 1988 incorporou muitas dessas propostas através da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte.¹⁰

Giovanni Semeraro (2006) aponta que se trata da mudança do paradigma da libertação para o paradigma da hegemonia. Já não interessava mais o confronto direto com o Estado, mas a ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular. Tornam-se comuns nas discussões político-pedagógicas conceitos do vocabulário gramsciano, como sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico, bloco histórico, entre outros. É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se, nesse período, importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base. O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e o escritor Frei Betto são exemplos eloquentes da força formadora dos movimentos sociais daquele período. Herbert de Souza, o Betinho, liderou uma campanha pioneira contra a miséria e a fome no país.

Nos anos anteriores, Paulo Freire havia insistido na idéia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre também ação política. Neste período ganha força a idéia de que a ação política é também ação pedagógica¹¹. No momento em que o

10 Ver a esse respeito a análise de Pedro Pontual (2005, p. 46): “É importante situar que a intervenção dos movimentos sociais na perspectiva de construção das políticas públicas é uma dimensão recente das suas ações que emerge a partir da década de 80, incidindo sobre o processo de redemocratização do país. Foi na década de 80 que os movimentos sociais desenvolveram uma nova compreensão acerca do Estado e da sua autonomia em relação a ele. Evidencia-se uma relação de complementaridade necessária entre a organização autônoma na sociedade civil e a sua capacidade propositiva em relação às políticas públicas. A estratégia das suas ações passa a combinar sua organização autônoma com a disputa no espaço institucional em torno das políticas públicas, tanto no tocante à sua formulação como em relação ao seu controle e à sua gestão.”

11 Sobre a relação entre movimentos sociais, partidos e educação em Freire, ver *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1997, p. 91-96).

movimento se alia e em muitos casos se funde num partido, e quando este em não raras ocasiões se rege pela lógica política hegemônica, ganha proeminência a pergunta sobre o que fazer com o poder. É necessário, conforme ele afirma, reinventá-lo:

Pois bem, se temos uma opção política de compromisso com a classe trabalhadora, temos um sonho, uma utopia. Meu sonho não é apenas a tomada do poder: mas a reinvenção do poder. A tomada de poder pode implicar na reprodução ideológica do velho poder autoritário. Mas é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática. (1984, p. 6).

As marcas do movimento na pedagogia: A ótica da leitura do mundo (quem educa o educador)

A leitura do mundo, como “a possibilidade que mulheres e homens ao longo de sua história criaram de *inteligir* a concretude e de comunicar o *inteligido*” (FREIRE, 2000, p. 42), faz parte do ser no mundo. Constituímos-nos como mulheres e homens a partir de compreensões da realidade que vamos formando desde que nascemos, através de um complexo conjunto de lentes que herdamos, e que, ao mesmo tempo reconstruímos, de forma sempre original. Se não podemos negar o caráter formativo das experiências, precisamos também reconhecer que esta formação não ocorre de modo mecanicista e, muito menos, pré-determinada. Paulo Freire, por isso, parte do pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o exercício da última não poderia estar dissociada da primeira.¹²

A questão que se coloca, então, não é se lemos a realidade ou não, mas sobre a ótica a partir da qual a mesma é feita. Chegamos, assim, a uma pergunta central na pedagogia e que passou a ser conhecida pela clássica frase de Marx de que “a teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado.” (MARX; ENGELS, 1983, p. 27). Em outras palavras: Quem e o que forma e informa a ótica pela qual educadores e educadoras lêem e ensinam a ler o mundo?

No caso de nosso estudo implica perguntar sobre os lugares nos quais Paulo Freire funda a sua práxis. Podemos tomar como ponto de partida a sua luta intransigente

12 “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’.” (FREIRE, 1996, p. 90).

nos últimos anos de sua vida contra a aceitação fatalista do mercado como o único agente regulador da vida social e, por conseguinte, dos objetivos e dos conteúdos da educação. “E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*.” (FREIRE, 1996, p. 112).

Da mesma forma, não temos em Freire uma crença de que o Estado ou algum partido, ao menos não da forma como existem, pudesse desempenhar esta função. Ele tem consciência de que, em uma sociedade capitalista, os interesses que controlam o Estado são prioritariamente os do capital e não das pessoas e dos grupos que estão deixadas à margem dos processos produtivos e de consumo ou neles integrados de forma subalterna. Igualmente, não adere a um fatalismo tecnológico, no sentido de que a tecnologia proveria os impulsos e a própria direção da educação. “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento.” (FREIRE, 2000, p. 44).

A ética universal do ser humano, proposta por Freire, tem como ponto de referência o Outro que, mesmo silenciado, faz ouvir o seu grito.¹³ Nesse sentido, os movimentos sociais populares são considerados por ele como a grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o seu entorno e sobre estratégias de luta. “É por esse caminho, diz Freire, que o Movimento Popular, vai inovando a educação.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66). Eles são uma força instituinte nas práticas educativas.

O movimento/a andarilhagem

A pedagogia de Freire é uma pedagogia do movimento, e Carlos Rodrigues Brandão (2008, p. 40) expressou bem essa “vocalização coerentemente errante e andarilha” da vida e do pensamento freireano. Há, segundo Brandão, várias razões que nos fazem pendular entre o “estar aqui” e o “partir”, “ir para”:

Há os que se deslocam porque querem [os viajantes, os turistas], os que se deslocam porque crêem [os peregrinos, romeiros], os que se deslocam porque precisam [os migrantes da fome, os exilados] e há os que se deslocam porque devem [os engajados - para usar uma expressão cara aos dos anos 1960 - os comprometidos com o outro, com uma causa].

(Paulo Freire teria pertencido às duas últimas categorias).

13 “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.” (FREIRE, 1996, p. 46).

No diálogo com Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182), Freire lembra que a idéia de movimento está presente na própria etimologia de educação: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde à tensão entre autoridade e liberdade. O lugar do oprimido, na sua provisoriamente como momento de passagem, requer um constante reinventar-se. Surgem, por isso, os desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* em *Pedagogia da Pergunta*, *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia do Sonho Possível*, entre outras.

A criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, na gestão de Luíza Erundina, quando Paulo Freire era Secretário de Educação do município de São Paulo, exemplifica a importância, na prática, da idéia de movimento. Maria Alice de Paula Santos (2008, p. 274) narra como o nome foi cuidadosamente escolhido para dar: “[...] o sentido de mobilização e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educação de jovens e adultos.” Tratava-se efetivamente de ir ao encontro das necessidades de grupos que já desenvolviam práticas educativas e que necessitavam de apoio.

Uma pedagogia da margem

Os movimentos sociais têm a sua origem na margem do instituído.¹⁴ Os movimentos que defendem os direitos humanos fazem-no exatamente porque as instituições supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem sua função. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge nas margens da legalidade que continua garantindo o acesso desigual à possibilidade de cultivar a terra, o que também vale para a educação, para a ecologia ou para qualquer outra área na qual pessoas, grupos ou classes vêm-se excluídas do acesso a recursos ou constatam, como no caso da ecologia, que estes estão sendo usados indevidamente.

A *Pedagogia do oprimido* é essencialmente uma pedagogia daquele outro que se encontra na margem. Por isso, parece tão pouco pertinente perguntar se a pedagogia de Paulo Freire ainda tem validade ou se ela pode ser aplicada, por exemplo, em escolas da rede pública, em universidades ou em projetos de educação de jovens e adultos. O equívoco consiste em se perder de vista que se trata de perceber o movimento pedagógico–recriado nesses espaços marginalizados da sociedade.

14 Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59), ao defender a criação de uma Epistemologia do Sul, comenta: “Das margens se vêem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que às vezes escapa à toda nossa análise.”

Freire teve o mérito de captar e sistematizar como ninguém outro de seu tempo esse movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas viu e ouviu o movimento pedagógico do movimento nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo, buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo em que fez isso, Freire se pôs junto com o movimento, para o qual se tornou referência.

Referências

ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Utopia e poder**. São Paulo: PUC, 1984. Palestra proferida em 12 de maio de 2008, na PUC-SP, por ocasião do curso de extensão cultural “Igreja e poder”.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. [Entrevista]. **Teoria & Debate**, São Paulo, n. 17, v. 1, p. 28-40, 1992. Trimestral. Entrevista concedida a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEDEIROS, Lucineide B., ZITKOSKI, Jaime J., STRECK, Danilo R. Movimentos sociais/Movimento popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN,

Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008. p. 276-278.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: CAMP; Tomo, 1981.

PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Org.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis Editora, 2005. p. 37-58.

PREISWERK, Matthias. Paulo Freire em Cochabamba. **Fé y Pueblo**, año IV, n. 16 y 17, p. 4-49, octubre de 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008, p. 274-276.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

_____. **Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **Educação: Fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 19-36.

STRECK, Danilo R. **Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. **Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile**. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Recebimento em: 13/11/2008.

Aceite em: 13/12/2008.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 179-197

jan./abr. 2009

Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história

Salesianos missionaries and the indigenous school education in Mato Grosso: a century of history

Maria Guiomar Carneiro Tomazello ¹
Edmilson Tadeu Canavarros ²

Resumo

O artigo, ao resgatar a história da educação indígena conduzida pelos Missionários Salesianos desde o início do século passado até o momento atual, no Estado do Mato Grosso, tem como objetivo refletir sobre essa experiência e sobre o papel dos dirigentes de escolas indígenas e assessores nos projetos de educação.

Palavras-Chave: Educação Indígena, Xavante, Missão Salesiana

Abstract

The article, when rescuing the history of the aboriginal education lead by the Salesianos Missionaries since the beginning of the century passed until the current moment, in the State of the Mato Grosso, has as objective to reflect on this experience and the paper of controllers of the aboriginal and assessor schools in the education projects.

Keywords: Aboriginal Education, Xavante, Salesiana Mission

-
- 1 Doutora em Ciências (Tecnologia Nuclear) pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é professora titular da Universidade Metodista de Piracicaba, onde trabalha desde 1978. Tem experiência na área de Educação, atuando como professora de física básica em cursos de graduação-engenharia, licenciatura, farmácia e ciência da computação e como professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep. Tem trabalhado com os seguintes temas: educação ambiental; relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente CTSA; ensino-aprendizagem de ciências e formação de professores. Endereço profissional: Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Exatas e da Natureza. Rodovia do Açúcar km 15613400-911 - Piracicaba, SP – Brasil. Telefone: (19) 31241684 Fax: (19) 31241617. E-mail: <mgtomaze@unimep.br>.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Educação Indígena, Xavante, Formação de professores. End. Universidade Metodista de Piracicaba.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 36	p. 181-197	jan./abr. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história

Falar em educação indígena em nosso país significa retornar à história e nesta reconhecer as inúmeras lutas, vitórias e também muito sofrimento e morte. É quase impossível falar em povos indígenas³ sem adentrar nas questões que os marcaram a partir do ano de 1500, quando os colonizadores por aqui chegaram e, juntamente com eles, o sistema tradicional da Igreja, através de suas Ordens e Congregações religiosas, que propuseram evangelizar os povos, impondo não só sua própria cultura também um sistema de viver e celebrar a fé. Isso resultou na destruição das culturas indígenas e de suas religiões marcando, assim, uma presença expressiva e atuante na História do Brasil desde suas origens.

Logo após a chegada de Cabral ao Brasil, há mais de 500 anos, viviam por aqui cerca de 10 milhões de índios, que falavam mais de 1.200 línguas diferentes. Hoje, embora a população indígena esteja em crescimento, vários povos estão correndo risco de extinção, principalmente as pequenas tribos. Atualmente, a população indígena está calculada em apenas 550 mil pessoas. Sobraram menos de 180 línguas, sendo que somente 40 mil pessoas as dominam (PRÔSPERO, 2004.)

Assim, a educação escolar indígena no Brasil teve início com o estabelecimento dos colonizadores portugueses em terras brasileiras que colocaram em ação, a partir desse momento, uma política educacional para os povos indígenas, calcada nos preceitos educacionais do mundo ocidental. Tal postura etnocêntrica legitimava a atuação civilizatória com o objetivo de integrar o índio à sociedade ocidental e cristã de então. Até a época de Marquês de Pombal, coube aos missionários religiosos a tarefa educacional e civilizatória, que implementou entre os povos indígenas uma ação educacional fundamentada na prática da catequese. Do ponto de vista da política colonial, o propósito era o de submeter os índios aos ditames da metrópole portuguesa, de modo a integrá-los como mão-de-obra-escrava. A legislação indigenista neste período refletiu tal aspecto e teve por base os problemas relativos à escassez de mão-de-obra, permitindo a captura e a escravização do índio.

3 Sabe-se que o termo “índio” é antes uma categoria colonial porque os espanhóis, que chegaram por primeiro a este continente, começaram a chamar assim os habitantes dele por achar que haviam chegado à Índia. Mas sob esta denominação, há grupos étnicos muito diferentes. É índio aquele que se sente pertencer a uma comunidade indígena, e é comunidade indígena aquela em que predominam elementos somáticos não europeus, que fala de preferência uma língua indígena, que possui em sua cultura material e espiritual elementos indígenas em forte proporção e que, por último, tem um sentido social de comunidade isolada dentro de outras comunidades que a rodeiam, que a faz distinguir a si mesma também dos povos brancos e mestiços. Esta definição é uma combinação de quatro critérios: a raça, a cultura, a língua e a consciência de grupo.

Chegaram às “novas terras” nas primeiras expedições dos colonizadores, antes, inclusive, de aqui chegar e se firmar a Igreja hierárquica. No decorrer da história do país, desenvolveram um trabalho apostólico amplo e pluriforme, que alcançou todas as regiões do imenso território e os diferentes setores da sociedade, nas mais diversificadas áreas de atuação. Ainda que expostas às vicissitudes e ambigüidades da história, constituíram, sem dúvida, sobretudo em momentos de crise e convulsões sociais, um espaço de profecia e liberdade evangélicas.

É altamente significativa tanto do ponto de vista numérico quanto qualitativo a presença da Vida Religiosa Consagrada (VR) na Igreja e na sociedade do Brasil ao longo de cinco séculos de nossa história. Matos (2001) afirma que em meados do século XVI chegam à Terra de Santa Cruz os Jesuítas, como “missionários da Coroa”, para dar assistência religiosa aos colonos brancos e iniciar a “catequese” dos aborígenes. Atuaram dentro dos limites impostos ao projeto Colonial Português. Foram expulsos em 1759, por ação do Marquês Pombal, retornando clandestinamente no período imperial, em 1842.

Ao lado da Companhia de Jesus, marcam presença no Brasil português as Ordens religiosas de Beneditinos, Carmelitas, Franciscanos e Mercedários. No período colonial encontramos uma notável variante de Vida Consagrada no fenômeno dos Ermitães, Beatos e Beatas, como também na fundação de Recolhimentos. Trata-se de uma VR leiga, profundamente inserida na realidade, particularmente do povo sofrido. Também deve ser mencionada a importância de Irmandades (Confrarias) e Ordens Terceiras, lugares privilegiados para o florescimento da religiosidade popular, sobretudo na região das Minas Gerais (MATOS, 2001).

Durante os 67 anos de Império (1822-1889), foi adotada uma política contraditória em relação à VR: de um lado, as antigas Ordens são condenadas à extinção, de outro, o governo convida Congregações “ativas” a se estabelecer no Brasil. O desprezo pelas Ordens que vem do período colonial deve-se ao seu riquíssimo patrimônio, cobiçado pelo poder público, e também ao preconceito de se tratar de religiosos “socialmente inúteis” (MATOS, 2001). Os religiosos de “vida apostólica”, entre os quais encontramos Lazaristas, Capuchinhos, Salesianos (estes já no fim do Império), Filhas da Caridade, Irmãs de São José de Chambéry, Dorotéias, são valorizados por poderem prestar “serviços úteis” à nação: educação, saúde “civilizar” índios⁴, tomar conta de regiões afastadas e fronteiriças etc., com

4 O Império consolidou uma idéia do índio incapaz mental e juridicamente, declarando, por decreto (1845), o seu caráter de orfandade, o que lhes dava o direito de tirar grande parte de suas terras e justificava uma política paternalista que os tratava como crianças.

poucas despesas para o governo (MATOS, 2001). O processo de independência e o advento do Império no Brasil não trouxeram mudanças significativas na área educacional em relação ao período colonial. A educação continuou sendo realizada nos moldes tradicionais da catequese e da civilização, sob a tutela da Igreja católica, que resultou mais tarde em agrupamentos dos índios, facilitando com isso a apropriação de suas terras.

Desde o início do século passado (1904, em Sangradouro/MT, com os Bororo, e mais tarde com os Xavante, em 1954), os Salesianos desenvolvem projetos educativos. Pelo fato de um dos autores ser um padre Salesiano e ter contato com as aldeias, interessou-nos resgatar a história da educação indígena conduzida por estes missionários, desde o início do século passado até o momento atual, no estado do Mato Grosso, com o objetivo de refletir sobre essa experiência e sobre o papel dos dirigentes de escolas indígenas e assessores nos projetos de educação.

A Missão Salesiana no Estado de Mato Grosso

Essa história é longa e se insere no projeto amplo e global da Missão Salesiana em Mato Grosso com os povos indígenas deste Estado. De início, o trabalho foi desenvolvido entre os Bororo e somente anos mais tarde, por necessidade, não por escolha dos Salesianos em sua concretização, também com o povo Xavante, que escolheu os missionários com intenção de sobreviver ao extermínio praticado por parte da sociedade conquistadora. Esse projeto, hoje, segue uma metodologia conforme o “Diretório para a Atividade Missionária da MSMT (Missão Salesiana de Mato Grosso) e da INSP (Inspetoria Nossa Senhora da Paz).”

Segundo Ribeiro (1996), em 1894, depois de uma constatação de fracasso das colônias militares, extintas, o governo de Mato Grosso entregou aos Salesianos a Colônia Tereza Cristina, onde tomaram posse no ano seguinte, sendo o grupo de salesianos integrado por três irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) (CORAZZA, 1995).

Duroure (1977) relata que a Colônia Tereza Cristina contava também com um destacamento militar com seus cinquenta soldados. Era uma situação delicada para se equacionar: missionários e militares tendo como destinatários os mesmos índios Bororo, naturalmente com objetivos diferentes. Procurou-se resolver o problema colocando os soldados sob o comando dos missionários. Mas os interesses da política de Cuiabá e incompreensões surgidas durante a ausência da direção, que tinha ido à Europa, contribuíram para o afastamento dos salesianos, em novembro de 1898. Com a mudança da política em Cuiabá, foi feita novamente a mesma oferta aos salesianos, que, porém, já tinham decidido estabelecer-se autonomamente.

Aos 18 de janeiro de 1902, os salesianos, as irmãs Filhas de Maria Auxiliadora e um grupo de voluntários chegaram ao posto telegráfico dos Tachos, para aí se estabelecer levando a catequização dos Bororo. Mas estes estavam espalhados por toda aquela região. Tudo foi preparado para ser um centro missionário dos Bororo, mas nenhum deles foi visto, por meses. Só em agosto daquele ano apareceu o primeiro grupo de Bororo para discutir com os missionários uma aproximação e a possibilidade de eles morarem juntos. Essa primeira residência teve, no decorrer dos anos, várias filiais na região, sendo que a própria sede, no começo dos anos trinta, foi transferida para Meruri, a seis quilômetros de distância, onde hoje ainda se encontra a missão Sagrado Coração.

Meruri está distante a quatrocentos quilômetros de Cuiabá e, naquele tempo, de difícil acesso da sede da Missão Salesiana de Mato Grosso, e as expedições com tropas de animais precisavam de um posto de apoio em suas caminhadas durante semanas para alcançar a missão entre os Bororo. Por isso, em 1906, os superiores dos missionários compraram a fazenda Sangradouro Grande, a cento e vinte quilômetros de Meruri, para servir de apoio à missão e para ser um novo centro missionário da região (MENEZES, 1985).

Desde o início da missão entre os Bororo, nas secas prolongadas de até mais de quatro meses, apareciam grupos dos terríveis Xavante, que em suas expedições de caça percorriam toda aquela região, provindo de suas aldeias, além do rio das Mortes. Não só caçavam com fogo, mas, não raro, levavam tantas coisas que encontravam ao se aproximar, às escondidas, de Bororo e não-índios, quando tal encontro não resultava em desavenças conflituvas. Embora os Salesianos já pensassem em estender sua atividade missionária a outras tribos, quiseram responder às exigências presentes e conceberam a idéia de uma atividade missionária com os Xavante.

Os missionários salesianos desceram de barco pelo rio Araguaia, saindo de Araguaiana, sede da prelazia, até Mato Verde distante mil e quatrocentos quilômetros, onde estavam fundando um centro missionário entre os índios Carajá. Mais tarde, subiram de volta pelo Araguaia e entraram pelo rio das Mortes até ao rancho de Santa Terezinha (cerca de mil quilômetros), para, daí, atrair os Xavante. Malária e outras moléstias dificultaram o desempenho do ardor missionário, resultando até na morte de um deles, quando de volta a Araguaiana, para se curar. Os padres, com outros auxiliares sertanistas e um bororo, subiam e desciam pelo rio das Mortes à procura dos Xavante. Estes, porém, como nos contam hoje, achavam aqueles homens vestidos de branco diferentes dos outros: não cavavam na terra (garimpo), caçavam um pouco, mas não disparavam suas armas. Eram, portanto, observados de longe, mas os missionários não os viam.

No dia 1º de novembro de 1934, a duzentos e sessenta quilômetros de Santa Terezinha, conseguiram avistar um primeiro grupo de Xavante, na beira do rio, ao cair da tarde. Encostaram o barco e subiram no barranco alto, de uns doze

metros, onde se deu o encontro com o grupo. Tratava-se de um grupo de jovens recém-iniciados que tinha saído para fazer suas aventuras de caça e conflito com os “brancos.” Eis tão propícia ocasião! Os “brancos” vinham até procurá-los! A falta de conhecimento da língua, alguma tentativa de entendimento na língua dos Carajá, inimigos dos Xavante, a prepotência dos jovens guerreiros, após pouca conversa, os dois missionários caíram sob as bordunas dos terríveis guerreiros. (GIACCARIA; HEIDE, 1972). Os companheiros aguardaram o amanhecer para constatar o desastre e, em seguida, sepultar os corpos dos missionários (LACHNITT; MACIEL 1996, SILVA apud CUNHA, 1992).

Segundo Lachnitt e Maciel (1996), apesar dessa tentativa ter falhado, os salesianos não desistiram dos seus intentos de aproximação. Um novo grupo de missionários e outros voluntários assumiram o mesmo trabalho, no ano 1937. Conseguiram, sob muita cautela, trocar presentes com alguns Xavante, nas margens do rio das Mortes. Contatos posteriores com outros grupos seguiram-se até 1956, quando os Xavante se aproximaram de Meruri e Sangradouro.

Segundo o diário de Me. Francisco Fernandes (LACHNITT; MACIEL, 1996), a partir da residência salesiana de Xavantina, os padres salesianos tiveram contatos esporádicos com os Xavante, entre os anos 1951 e 1953. A região apresenta um clima insalubre devido às enchentes anuais, com malária. Conflitos entre grupos Xavante, por razões internas e fomentadas por agentes externos, resultaram num ataque de guerra aos Xavante da missão, perpetrada por outro grupo rival da mesma etnia, em abril de 1959. Estes, porém, conseguiram rechazar os atacantes, ferindo alguns deles. Mas, por medo de um ataque de vingança posterior, abandonaram a missão e os missionários. Sem destinatários, foi fechada definitivamente aquela missão em 1962.

Segundo Mayburry-Lewis, (1984) em 1956 chegaram os Xavante em Meruri, escurraçados pelos habitantes da região e cobertos de epidemias, para o espanto dos Bororo. Sendo curados de suas doenças, continuaram em Meruri, o que, no entanto, resultou em freqüentes conflitos com os Bororo. Foram então levados ao Córrego Fundo, a cerca de quinze quilômetros de distância, e aí construíram sua aldeia. Mas era perto demais para aqueles viajantes profissionais nos cerrados, e os conflitos continuavam.

Tendo à frente dois salesianos, o grupo se afastou então até o fim do território concedido pelo governo aos índios Bororo e, aos 25 de abril de 1958, foi fundada a missão de São Marcos, que até hoje é um centro missionário para os Xavante. Um grupo rival, procedendo de sua aldeia do lugar hoje Novo São Joaquim, que se recusava ir a São Marcos, dirigiu-se a Sangradouro, lugar por eles já observado há anos, acolhido pelos missionários em 1957 e onde até hoje, ao lado de um pequeno grupo de Bororo, há a aldeia dos Xavante, outro centro missionário para aquela nação (SILVA, apud CUNHA, 1992).

Sangradouro contou desde então com um grupo de Bororo, que residia na proximidade da missão, como um grupo de caboclos e um posto telegráfico. Mantinha-se, desde então, um internato para os filhos da população envolvente não-indígena, tanto para os meninos, como para as meninas, sob a direção das irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (FMA).

A partir de 1957, a escolarização dos Xavante em Sangradouro foi predominantemente baseada num ensino tradicional, no início, com a proposta do internato, de 1957 a 1973, muito usual na época.

Como afirma Lachinitt (1988, p. 45):

Aliás, a bem da verdade seja dito que o internato dos Xavante não partiu de iniciativa dos missionários, em Sangradouro. Ao chegarem os Xavante em Sangradouro, encontraram lá o internato para filhos de gente da redondeza, desde Barra do Garças até Cuiabá e Rondonópolis. Até que certo dia os missionários encontraram também os filhos dos Xavante junto com os “civilizados”. Como explicam os Xavante, viam no internato dos salesianos um sistema de educação parecido com os deles: o de separarem os adolescentes da comunidade antes da iniciação, para serem educados pelos padrinhos.

Entretanto, para Melià (1999, p. 16), os internatos preparavam o indivíduo mais para si do que para a comunidade, acarretando a saída dos jovens da comunidade. Ainda hoje, a escola tende a levar o índio para o individualismo, acabando tanto a alteridade quanto à diferença. *Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro.*

Na Colônia Tereza Cristina, entre anos de 1895 a 1898, os missionários Salesianos e as Filhas de Maria Auxiliadora fizeram seu primeiro contato com a educação indígena, através de uma escola existente na Colônia, porém, devido a tantos conflitos internos, foram obrigados a deixar a Colônia e a escola. Sendo assim, em 1902 os salesianos instalaram uma missão própria em outras aldeias Bororos, implantando sua primeira escola entre os indígenas e, posteriormente, entre os índios Xavantes, a qual se mantém até os dias atuais (CAMARGO, 2001).

Uma segunda vertente educacional dirigida às populações indígenas em Mato Grosso foi introduzida pelos militares positivistas⁵, capitaneados pelo marechal

5 O positivismo baseava-se no evolucionismo de Comte, para quem todo objeto natural tem uma alma, um espírito, a *anima*. Os índios estariam nesse primeiro passo da evolução, ainda não capazes do pensamento racional, porque não conheciam o princípio da causalidade. Mas poderiam evoluir e passar de um estágio a outro por meio da educação. (CAMARGO, 2003).

Cândido Rondon e pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI)⁶, pressionados pelas denúncias de uma política de extermínio que circulava em âmbitos internacionais. Utilizando-se da instalação, das principais estações telegráficas, a partir de 1910, foram mantidas em funcionamento diversas escolas destinadas aos índios Bakairi, Bororo, Pareci, Nambikwara, filhos dos trabalhadores das linhas e administradores dos postos indígenas (BIGIO, 2000).

A partir da década de 30, seguindo no rastro da linha telegráfica de Rondon (já em plena decadência), duas novas instituições religiosas, os missionários salesianos e os missionários norte-americanos, passaram a disputar o controle educacional e religioso dos povos indígenas da região. Os missionários da Irland South American Union (ISAMU) marcaram presença entre os Nambikwara, e os Utiariti (1930-1946) estabeleceram a hegemonia nas escolas, na saúde, na economia, de diversos povos indígenas do médio-norte do Estado.

A partir dos anos 60, missionários evangélicos de diferentes confissões voltaram a atuar pontualmente com a educação escolar, quase sempre associada a trabalhos lingüísticos e de tradução de textos religiosos. Destacam-se as atividades do Summer Institute Linguistics⁷ ou Sociedade Internacional de Lingüística (SIL), com os Nambikwara, Pareci, Rikbaktsa, Carajá, Xavante, Bakairi e Waurá.

Nas décadas de 1970 e 1980, outras agências entraram no cenário da educação escolar indígena. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁸ incrementou a oferta de educação escolar para os povos do Xingu e em aldeias Nambikwara, Bakairi, Pareci, Bororo e Xavante. Os indigenistas e missionários da OPAN -Operação Amazônia Nativa e do CIMI – Conselho Indigenista Missionário mantiveram atividades educacionais entre os índios Tapirapé, Carajá, Rikbaktsa e Myky. As prefeituras municipais contrataram professores e instalaram escolas no interior de diversas aldeias⁹.

6 Segundo Azzi (1999) em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), chefiado pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon - descendente de índios, que trabalhou durante anos para melhorar as condições de vida da população indígena brasileira - dando início ao período de pacificação dos índios e do reconhecimento do direito deles à posse da terra e de viver de acordo com os próprios costumes.

7 Orlandi (1987), através de uma análise de conteúdo, mostra a suprema ironia de um texto do Summer Institute of Linguistics (SIL): “Nós só levamos a palavra de Deus. Se eles (os índios) se desestruturaram, é obra de Deus. Nós não transformamos nada. Só Deus tem essa capacidade” (p. 13). Neste artigo, denominado “Os falsos da forma”, que se encontra na obra “Palavra, fé e poder”, a autora, com a sua competência crítica, teórica e política nos apresenta o destrato que foi essa aliança entre missionários e missões indígenas.

8 No ano de 1967, foi extinto o SPI, devido a inúmeras denúncias de irregularidades administrativas, após a saída do Marechal Rondon. No mesmo ano foi criada em seu lugar, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que procurou estabelecer uma política de respeito às populações indígenas através de normas de bom relacionamento entre o índio e a nossa sociedade.

9 Constatamos essa situação in CAMARGO; ALBUQUERQUE (2003, p.338-366).

Todas essas iniciativas, porém, desenvolveram-se de forma desarticulada quando não concorrentes. Era preciso, portanto, mudar essas práticas, avaliá-las, conferir-lhes um caráter de política pública, e encaminhá-las de forma que viessem a atender os interesses das populações atendidas. Com relação aos missionários salesianos, um vasto material foi produzido reconhecendo sua ação indigenista fora da vida dos índios, principalmente em relação à educação. *Pretendia-se formar os índios para outra sociedade que não fosse a dele, para uma futura nova sociedade, a cristã* (LACHINITT, 1988, p. 44).

A influência dos não-índios, os cristãos, nos 500 anos de colonização e evangelização foi tão forte sobre a cultura Xavante que, segundo Lachinitt (1988), estes índios, ao entrarem nas missões salesianas tomaram a decisão de se tornarem “brancos”, de abandonarem a sua indianidade. Até as próprias comunidades indígenas viam no ensino da língua Xavante uma pura perda de tempo. Os caciques queriam ver seus filhos iguais aos brancos. No final da década de 70, o ensino da língua materna já era uma prática na escola da Aldeia Indígena Meruri, escola também comandada pelos mesmos missionários salesianos.

Antes do Concílio Vaticano II (1962 -1965), a prática missionária dos salesianos e das FMA estava perfeitamente inserida no contexto social, político, econômico e eclesial da época. Eram tempos de conquista do interior do país e o índio dificultava a penetração. Necessário se fazia “pacificar” o índio e a catequese era o instrumento para submeter o índio. O índio devia tornar-se cidadão brasileiro como qualquer um, portanto, nada de particular. Devia “civilizar-se”. O índio, pela escola e catequese, devia tornar-se outro, não podia continuar índio. Também no contexto eclesial, os salesianos eram filhos do seu tempo. O índio devia “entrar na Igreja”, assumindo, com o evangelho, toda a prática cultural e vivencial proposta naqueles tempos. Não só os Bororo, mas também os Xavante, foram, de início, ainda catequizados nesse sistema. O ideal consistia em fazer do índio um cidadão e um cristão sem identidade própria, genérico, descaracterizado.

Uma nova visão de educação indígena

O Concílio Vaticano II, com toda a renovação que provocou na Igreja, atingiu também as missões salesianas, desencadeando um processo longo e sofrido de renovação da prática missionária. Morte e ressurreição começaram a tornar-se experiência da vida missionária até os dias de hoje. Os Salesianos mudaram sua ação após o Concílio Vaticano II. Educação, num sentido original, é característica também da sociedade indígena. A língua passou a ser introduzida na escola, o que consistiu na alfabetização em língua indígena por intermédio de professores indígenas formados na mesma missão e na produção de materiais didáticos,

sempre com a grande preocupação de tornar a escola, principal instrumento de perda da língua e da cultura tradicional, um instrumento de sua recuperação. Esse é talvez o maior desafio para a presença dos missionários salesianos em terras indígenas, pois reverter essa mentalidade impregnada de estereótipos exigiu que eles prestigiassem os índios mais velhos como mestres da vida, da mitologia, dos cantos, dos sonhos, da unidade e da sobrevivência desse povo enquanto grupo étnico. Não há ninguém melhor que os próprios índios para expressar a complexidade cultural, social e emocional que envolve a cosmologia de um povo, o que só é possível na língua vivenciada num processo cuja experiência é acumulada por muitas gerações. Cotidianamente, a educação tradicional se dá por toda a vida da pessoa: a educação acontece pela vida e para a vida. A educação se dá através do tempo e do espaço. Aprendem com os mais velhos, pois os princípios aprendidos com eles interferem nos estágios e etapas de aprendizados comuns na formação moral, intelectual e social.

Semelhante desafio surge igualmente no campo da assistência sanitária, com a qual os missionários estão também comprometidos, no campo do desenvolvimento e do progresso a que os índios têm não menos direito como qualquer outro cidadão. O mundo dos meios de comunicação social desafia não somente os índios, mas toda a sociedade de um modo geral, induzindo, por propaganda e outros mecanismos, ao consumismo, à desintegração da sociedade para assumirem os novos modelos de vida impostos por estes meios.

A partir da década de 70, quando muitas comunidades passaram a lutar no campo das leis, das idéias, dos discursos, a escola passou a ter uma utilidade concreta: tornou-se um dos meios de conscientização na conquista dos direitos. A escola pode ser um lugar onde se aprende a ler – letras, leis e realidades –, a escrever – cartas, denúncias e relatos de violência – e a conhecer melhor o funcionamento da sociedade não-índia. Essas possibilidades novas, para a escola, fazem germinar a vontade de transformá-la, de construir uma educação escolar específica e diferenciada, que respeite as formas próprias de pensar dos povos indígenas, suas sabedorias, suas visões de mundo e que coloque também à sua disposição as conquistas da ciência, necessárias à vida cotidiana, ao desenvolvimento e aos embates políticos.

Estudos antropológicos, organizações não-governamentais e os meios de comunicação chamaram a atenção do mundo sobre os povos indígenas e a necessidade de resgatar e valorizar as suas culturas. As pesquisas etnográficas realizadas entre os Bororo, desde o início e que hoje se apresentam com a obra monumental da Enciclopédia Bororo, e aquelas realizadas igualmente entre os Xavante, que hoje apresentam etnografias de elevado valor, adquiriram maior significado para a prática da transformação dos missionários dentro da escola.

A escola, normalmente veículo do sistema social e econômico em vigor, tornou-se uma necessidade para os próprios índios como agentes ativos, visando relacionarem com o mundo envolvente. A escola promovida nas comunidades indígenas terá que garantir a sobrevivência de cada grupo como cultura, seu sistema educacional, seus valores étnicos próprios e terá que incrementá-los, ao mesmo tempo em que oferece informação sobre o mundo mais amplo, seus sistemas sociais e econômicos que, querendo ou não, entram em contato com os índios. Terá que ser uma escola do índio e não só uma escola para o índio. Eis o grande desafio.

Com esse intuito, foi criado em 1987, por iniciativa da Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Grau, ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), o Núcleo Escolar Indígena de Mato Grosso (NIE-MT), caracterizado como um fórum de discussões, sem caráter oficial, entre as diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – CIM, Operação Amazônia Nativa – OPAN, Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT e coordenadoria de Assuntos Indígenas do estado de Mato Grosso – CAEIMT) com a finalidade de otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representantes indígenas para traçar em conjunto as diretrizes da política de educação indígena no Estado (MATO GROSSO, 1995).

Tal política pressupõe a disposição dos agentes públicos, da sociedade civil e das comunidades indígenas em particular para a co-produção de programas manifestos em projetos concretos, cuja execução é definida em fóruns paritários e interinstitucionais de deliberação colegiada, instituindo-se por meio do Decreto Estadual nº 265/95, o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. Este Conselho de composição pluriétnica e multi-institucional, teve como tarefa fomentar as discussões em torno da educação escolar indígena com o objetivo de consolidar uma política de educação escolar indígena diferenciada.

Um primeiro diagnóstico da realidade escolar, solicitado pelo conselho e realizado juntamente com as comunidades indígenas, apontou como prioridade a formulação de um programa de formação de professores que viesse atender à demanda educacional nas escolas das aldeias. Complementarmente, foram indicadas também outras prioridades, como o acompanhamento pedagógico, implantação e manutenção da rede física, contratação dos professores, fornecimentos de materiais didáticos e merenda escolar diferenciada etc.

Para atender às características geoculturais dos povos indígenas localizados em Mato Grosso, o Programa de Formação foi concebido e está sendo implementado a partir de projetos educacionais específicos, convergentes com as suas necessidades e interesses concretos.

Assim, elaborou-se inicialmente o Projeto Tucum com o objetivo de capacitar e habilitar professores índios em nível de magistério, que atuavam ou iriam atuar em suas comunidades. Ele veio ao encontro com uma prática da Escola Indígena Estadual de 1º e 2º Grau “São José”, dirigida por salesianos, que, a partir de 1993, começou a oferecer o curso do magistério de acordo com o Decreto nº 3.265, de 23 de julho de 1993. A caminhada educacional do povo Xavante aos moldes da “civilização branca” propiciou uma estrutura escolar organizada em Sangradouro, que vem a exigir respostas ao próprio processo educativo de avanço. O desenvolvimento, o crescimento, a evolução fazem parte da natureza da educação.

O Projeto Tucum Pólo, no qual os missionários colaboraram em Sangradouro, já formou mais de 70 professores indígenas, entre eles vários da etnia Xavante. Foram três cursos que permitiram que professores Xavante estivessem presentes em muitas aldeias das demais reservas, com suas escolas. O Curso de Magistério cumpriu sua função em Sangradouro.

Como resposta concreta, Sangradouro tornou-se um referencial, pois é uma área indígena que oferece facilidade de acesso a outras aldeias Xavante, não só pelas estradas federais, estaduais, mas também pelas estradas abertas e conservadas pela Missão Salesiana de Mato Grosso, através do projeto AMA – Ajuda Mecânica Ambulante.

Nos últimos anos, surgiu uma questão muito especial: o atendimento à saúde, sobretudo nas aldeias distantes das missões, com um outro grande desafio: a falta de água potável nos meses prolongados da seca, como também a água poluída no tempo de chuva. Aqui entraram novamente em parceria MSMT, a Secretaria Estadual de Educação e a Comunidade Indígena. Como primeira iniciativa, abriu-se um novo curso de formação de Técnicos de Enfermagem, ao nível de 2º grau.

Outra iniciativa partiu dos missionários responsáveis pelo projeto AMA, que consistiu no projeto de perfuração de poços, antes superficiais, e agora, com uma poderosa perfuradora doada por ONGs da Alemanha, poços de até cento e dez metros de profundidade. O curso de formação de Técnicos de Enfermagem desdobrou-se no Projeto Xamã, um curso de formação de Auxiliares de Enfermagem, novamente com a colaboração da MSMT.

Nessas regiões ainda pouco tocadas pelo “progresso” do mundo moderno, esse projeto veio ao encontro da medicina farmacêutica que, além de ser dependente do sistema comercial, não ao alcance das populações indígenas, não representa solução ordinária, sobretudo em tempos de crise como no atual momento histórico do Brasil. A medicina preventiva torna-se indispensável para garantir dias mais saudáveis aos índios. A medicina tribal, de comprovada validade, merece aprofundamento, para prestar mais serviços às comunidades indígenas. O soro antiofídico, por exemplo, tornou-se dispensável diante de vigorosos medicamentos nativos, manipulados pela comunidade Xavante.

A educação indígena hoje

A educação para os Xavante, desenvolvida há décadas pela Missão-Escola-Salesiana com o objetivo de civilizar mediante o cristianismo, atingiu sua meta, graças a mobilização indígena, na perspectiva de uma educação escolar Xavante com professores indígenas e escolas autônomas.

Através do decreto da presidência da República (nº 26/91), ocorreu a transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em Terras Indígenas do órgão indigenista (FUNAI) para o Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais de educação, o que responde em muito pelas alterações ocorridas neste setor.

Segundo informações do MEC, essa transferência abriu a possibilidade para que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, e, desde então, “monitores bilingües” fossem formados e respeitados como profissionais da educação e o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratado enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerrava-se, assim, um ciclo, marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas, no atendimento das necessidades educacionais indígenas.

A partir do ano 2001, com a implementação da Escola Ciclada, pela Secretaria de Estado de Educação, o ensino fundamental em Mato Grosso foi ampliado para 9 anos, passando a atender crianças dos 6 aos 15 anos de idade, o que é a escola hoje.

A Escola Ciclada é a nova maneira das escolas públicas estaduais se organizarem. A antiga organização de 1ª a 8ª série deu lugar aos ciclos de aprendizagem. Seu objetivo é manter as crianças e os jovens na escola, aprendendo cada vez mais. O Ensino Fundamental foi estruturado em três ciclos de aprendizagem e cada um deles tem duração de três anos.

Conforme as orientações da SEDUC, o processo de implantação está sendo gradativo. As turmas de cada fase estão sendo formadas agrupando-se os alunos a partir de critérios tais como: idade, escolaridade, desenvolvimento social, histórico, cultural, afetivo e cognitivo. A implantação da Escola Ciclada requer um cuidadoso planejamento de matrícula. Como a sala de aula não é mais o único espaço usado para a aprendizagem o pátio, a quadra, a biblioteca e finalmente toda a aldeia, com todo o seu modo de viver tornaram-se palco de aprendizado. Mas a Escola Ciclada não reorganiza apenas as turmas: ela prevê mudanças no currículo, na maneira de ensinar, na relação professor-aluno, na organização dos tempos e espaços e na forma de avaliar os alunos.

Essa proposta pedagógica está de acordo com uma das formulações oficiais a respeito dos educadores indígenas no que se referem ao currículo e à formação

especializada de índios como professores. Merecem reflexão e propõem uma integração entre ensino e pesquisa, objetivando conhecimentos pedagógicos, antropológicos, lingüísticos etc., que servirão para demonstrar as diferentes realidades curriculares vivenciadas pelas comunidades em várias regiões do país.

Quanto à educação Escolar Indígena Bilíngüe e Intercultural, trata-se de um processo social permanente, participativo, organizado, flexível e dinâmico, baseado no direito à livre expressão, fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas e no contato com as sociedades nacionais, plurilíngües e multiétnicas, como no Brasil. É indígena, porque advém das necessidades, interesses e aspirações das comunidades indígenas. É bilíngüe, por fundamentar-se na variedade e na diversidade lingüística de nosso país - de dimensão pluribilíngüe, oportunizando que estudantes indígenas tenham direito de desenvolvimento da língua materna, concomitantemente com a língua nacional. É intercultural, por afirmar o desenvolvimento do aluno em seu próprio hábitat e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos culturais e científicos de outras sociedades.

Segundo o antropólogo Grupioni (2003, p. 197), hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que *tipo* de escola:

A educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro.

Atualmente, de acordo com o Censo Escolar 2003, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), há no país 2.079 escolas indígenas com cerca de 147 mil estudantes. A maioria (91%) está matriculada no ensino fundamental e concentrada nas primeiras séries. Mais 61,9% das escolas estão na região Norte do país. De todas elas, 1.059 estão vinculadas às secretarias municipais de educação e 993 às estaduais. Há ainda outras ligadas a projetos especiais e três pertencem ao governo federal. A grande maioria dos professores é de origem indígena.

Para Bandeira (s/d), uma questão problemática é que aos professores índios transfere-se o encargo de articular as macro e micro-políticas educacionais, acrescentando-lhe a tarefa pedagógica de socialização da autoridade local em

itinerários plurais de gestão e os programas de formação de professores índios assumem, com eles, os riscos e as dificuldades dessas tarefas.

Diferentemente do passado, hoje há livros, cartilhas em língua indígena e professores indígenas, como atestam os dados acima. São conquistas importantes, mas não suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças, segundo Melià (1999). Há professores indígenas, mais jovens, que não tiveram uma educação tradicional, ao contrário, às vezes até foram educados num ambiente de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais. Sabem a língua, mas já perderam, em muitos casos, o sentido das palavras e as expressões mais arcaicas.

A partir de 1895, segundo Azzi (1999), os salesianos estão presentes em terras mato-grossenses levando educação aos índios. Entre muitos erros e acertos, caberia agora, em função do conhecimento que eles têm dos costumes, hábitos e histórias das comunidades indígenas, auxiliar os educadores e os próprios professores indígenas por eles formados a tornar efetiva uma escola indígena autônoma, estabelecendo um diálogo entre o tempo passado e o presente.

A escola foi um dos elementos de um campo de relações que se estabeleceu entre a chamada sociedade nacional e povos indígenas, se originando e se situando por muito tempo no contexto do contato interétnico, por isso a educação escolar é um importante foco de atenção, de reflexão, campo de estudo e de pesquisa.

A educação escolar Xavante caracteriza-se pelos vários momentos que esteve direta e parcialmente ligada ao movimento religioso salesiano da igreja católica. Foi por intermédio da educação escolar que os padres intensificaram a atuação no ensino com o povo Xavante. A escola foi utilizada como veículo indispensável de construção para o processo educacional.

A religião e a educação andaram de mãos dadas, construindo uma educação forte com a participação do próprio povo Xavante, em que logo de princípio pensou-se em formas de registrar os conhecimentos para posteriormente aplicá-los no ensino escolar para os jovens e a crianças da comunidade. Esse povo tem o direito de conhecer o passado histórico, suas tradições, suas crenças, assim como o processo atual no qual está inserido, e a escola indígena o dever de propiciar a estas pessoas, estudantes ou não, este conhecimento, pois diz respeito à sua identidade.

Referências

- AZZI, R. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil**: Cem anos de História. São Paulo: Cisbrasil, 1999.
- BANDEIRA, M. de L. Formação de professores índios: limites e possibilidades. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/publicacoes_indigena.htm>. Acesso em: 03/03/2004
- BIGIO, E. S. **Cândido Rondon**: a integração nacional. Rio de Janeiro: Contraponto: PETROBRÁS, 2000.
- CAMARGO, D.M.P. e ALBUQUERQUE, J.G. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, dez. 2003.
- CAMARGO, G. O. **Meruri na visão de um ancião Bororo**. Campo Grande: UCDB, 2001.
- CUNHA, M. C. (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CORAZZA, J. **Esboço Histórico da Missão Salesiana de Mato Grosso**. Campo Grande: MSMT, 1995.
- DUROURE, J. **Dom Bosco em Mato Grosso**. Campo Grande: MSMT, 1977.
- GIACCARIA, G. e HEIDE, A. **Xavante. Auwe Uptabi**: Povo Autêntico. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1972.
- GRUPIONI, L. D. B.(Org.) Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **EM ABERTO**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais. v. 20, n. 76, fev.2003.
- LACHNITT, J.; MACIEL, J.B. (Coords.) **Do primeiro encontro com os Xavante à demarcação de suas reservas**, Campo Grande: MSMT-UCDB, 1996.
- LACHNITT, J. Pastoral Amazônica. In: SEMANA DE ESTUDOS MISSIONÁRIOS. Campo Grande - MS, 5-10 de setembro de 1988, p. 45.
- MATO GROSSO (Estado). **Indicadores das escolas indígenas de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 1995.
- MATOS, H. C. J. **Nossa história**: 500 anos de presença da Igreja Católica no

Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001. Coleção Igreja na História em 3 tomos.

MAYBURRY-LEWIS, D. **A sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

MENEZES, C. **Missionários e Índios em Mato Grosso**: os Xavante da reserva de São Marcos. 1985. Tese (Doutorado em Ciência Política) Universidade de São Paulo.

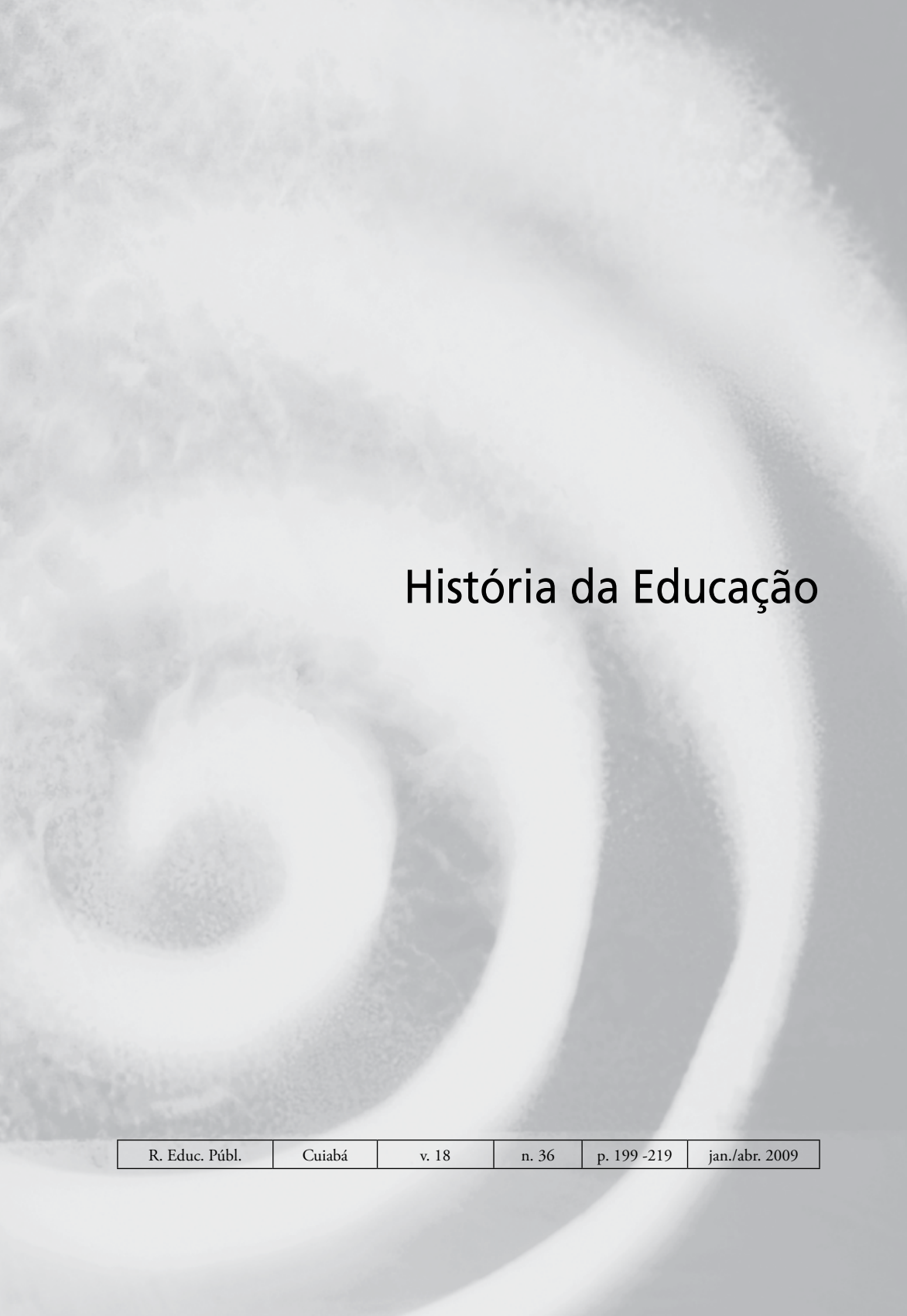
ORLANDI, E. **Palavra, fé e poder**. Campinas, Pontes, 1987.

PRÓSPERO, D. Publicação analisa relação dos povos indígenas com a educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.setor3.com.br>>. Acesso em: 03/03/2005.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

Recebimento em: 10/05/2005.

Aceite em: 20/05/2005



História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 199 -219

jan./abr. 2009

Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX

Notes for a problematization of ways to black racial classification in the 19th Century

Marcus Vinicius Fonseca¹

Resumo

Neste artigo procuramos elaborar uma problematização dos diferentes termos utilizados para classificar a população negra de Minas Gerais, durante o século XIX. No centro desta problematização está a contestação da tradição de entendimento que atribui significado apenas à miscigenação e a tentativa de colocar em evidência o significado social dos termos que subdividiam a população negra em vários grupos. Para tratar destas questões utilizamos como referência uma documentação censitária que, nos anos de 1830, processou a contagem da população de Minas Gerais.

Palavras-chave: Negros. Minas Gerais. século XIX. Demografia.

Abstract

In this article the main goal is to elaborate a problematization of different terminology used to classify the black people population during the 19th Century. In the middle of this problematization is the throwback view of tradition being understood that gives meaning only to a mixture of races and the temptation to set on display the social meaning of terms which subdivided black people population in many groups. In order to carry through this analysis, we used as reference a census documentation, in which in 1831, it has tried to count the population of all districts of Minas Gerais.

Keywords: Black people. Minas Gerais State. 19th Century. Demographic history.

1 Doutor em educação pela USP. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE/UFMG), onde se encontra atualmente em processo de pós-doutoramento como bolsista da FAPEMIG. End. Rua Itacoatiara, 427 ap. 303, Bairro Sagrada Família, Belo Horizonte – Minas Gerais, Cep. 31035 430, Brasil. Email: <mvfonseca@bol.com.br>

Introdução

A história da educação tem ampliado suas formas de tratamento do processo de escolarização da população negra, no Brasil e isso vem possibilitando uma problematização cada vez maior dos momentos históricos em que a educação coexistia com instituições como a escravidão, que estabeleceu uma grande influência sobre o processo de formação da sociedade brasileira criando múltiplas formas de vínculo com a população negra. A problematização e a compreensão desse processo é importante para aprofundar os níveis de tratamento da relação entre os negros e a educação, nos períodos anteriores ao século XX.

Tendo como referência o nível de complexidade em relação ao lugar social ocupado pelos negros na sociedade escravista, este artigo procura realizar uma problematização das terminologias de classificação racial que a eles eram dirigidas, tentando descrevê-las a partir de suas relações com a escravidão. No período relativo à escravidão, em especial o século XIX, havia vários termos utilizados como forma de designação da população negra e há uma tendência de explicar esse fenômeno através da miscigenação, colocando em segundo plano aspectos ligados às relações sociais. Desta forma, termos como preto, pardos, mulatos, crioulos, cabras tendem a ser considerados a partir de uma interpretação que nem sempre leva em conta sua função social.

A historiografia mais recente vem ressaltando a dimensão social dos termos utilizados para designar a população negra e isso tem permitido uma ampliação do nível de problematização sobre sociedade escravista e suas diferentes formas de construção dos processos de dominação e subalternização dos indivíduos escravizados, ou próximos à escravidão.

Portanto, para empreender uma análise que considere as relações sociais como elemento estruturante dos processos de classificação aplicados à população negra utilizamos como referência uma documentação censitária que, nos anos de 1830, tentou contabilizar a população de Minas Gerais. Nela, a população negra aparece de diferentes formas, pois encontramos uma série de termos que designavam segmentos específicos desse grupo racial e que aparecem nos documentos referentes aos distritos de várias regiões que compunham a província de Minas Gerais.

Os dados elaborados a partir da documentação censitária foram confrontados com outras fontes de pesquisa que permitiram a construção de uma problematização sobre as formas classificação racial que podem ajudar a compreender aspectos dessa questão na sociedade mineira do século XIX e também em outros momentos, pois a diversidade de termos classificatórios em relação à população negra é um fenômeno que está relacionado com o próprio desenvolvimento histórico da sociedade brasileira.

1 Características da população de Minas Gerais entre os séculos XVIII e XIX

Minas Gerais teve um desenvolvimento específico no que se refere ao seu processo de povoamento e isso lhe confere uma condição singular entre as demais regiões brasileiras. Segundo Bergad (2004), essa singularidade encontra-se, dentre outras coisas, no fato de ter sido uma das poucas regiões onde houve uma transição adequada de uma atividade de monocultura para uma economia diversificada. Isso vem sendo demonstrado pela historiografia mineira desde os anos de 1980, período a partir do qual passou-se a contestar a idéia de que a conseqüência da crise na atividade mineradora foi um processo de decadência que só teria sido superado na segunda metade do século XIX.

As produções mais recentes sobre a história de Minas demonstram que quando houve dificuldades em torno da mineração, por volta dos anos de 1750, ocorreu uma transição para outras atividades que já se faziam presentes na economia mineira, mas que não tinham conhecido um amplo desenvolvimento em função dos lucros que eram obtidos através da exploração mineral.

A existência de uma variedade de atividades econômicas justificaria a transição de uma sociedade dependente da mineração para a economia diversificada que passou a existir durante o século XIX. Além dessa transição, há ainda um outro elemento que singularizaria o desenvolvimento da sociedade mineira: o papel central atribuído à escravidão e capacidade de ampliação do número de escravos a partir da sua reprodução no interior do próprio cativo.

Em Minas Gerais, a escravidão permaneceu como uma instituição importante no processo de transição econômica que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. Um dos elementos que vem chamando a atenção dos historiadores são as formas de recomposição dos plantéis de escravos, que não se dava exclusivamente através do tráfico de africanos, mas também pela reprodução que ocorria no interior do cativo.

Essa especificidade quanto à recomposição do plantel e o processo de transição econômica são elementos que transformaram o desenvolvimento da sociedade mineira em uma experiência singular no contexto das Américas, pois, segundo Bergad (2004, p. 21):

De um ponto de vista comparativo, a história da escravidão em Minas Gerais é singular por dois motivos. Em primeiro lugar, é bastante possível que tenha sido o único sistema escravagista da América Latina e do Caribe a fazer uma transição adequada de estruturas econômicas de monocultura de exportação para uma economia diversificada e predominantemente voltada

para os mercados internos. Por meio dessa transformação, o trabalho escravo não apenas se manteve como elemento central da economia e da sociedade, mas a população escrava se expandiu firmemente. O primeiro censo nacional brasileiro, realizado em 1872, revelou que a província tinha mais escravos do que qualquer outra região brasileira e que a população de escravos havia dobrado desde 1819.

Estes elementos colocam em destaque a singularidade do processo de desenvolvimento da sociedade mineira e indicam a especificidade da população existente no período provincial, composta majoritariamente por indivíduos que descendiam de africanos, os quais não se encontravam apenas na condição de escravos, uma vez que vários deles haviam conquistado a liberdade pelos mais diferentes processos. Essa inserção dos negros na sociedade livre gerou tentativas de controle por parte das autoridades portuguesas, pois, como salienta Silvia H. Lara (2004, p. 335):

Em 1719 o conde de Assumar, quando governou Minas Gerais, havia proibido que qualquer senhor concedesse uma carta de alforria a seu escravo sem antes pedir permissão ao governador da capitania, tentando com isso diminuir a quantidade de negros forros que, segundo ele, dificultavam a manutenção da ordem pública. Anos depois, o novo governador de Minas pedia o envio de casais “das terras marinhas do Brasil ou das Ilhas” para povoar aquelas Minas que se enchiam de mulatos. Para diminuir o poder desta “má qualidade de gente”, pedia também que o rei publicasse uma lei proibindo que os mulatos pudessem herdar seus pais, mesmo quando não houvesse irmãos brancos.

O processo de composição da população de Minas Gerais se deu através de uma intensa mobilidade dos africanos e seus descendentes. Deste modo, quando adentramos ao século XIX essa população se constituía como um grupo majoritário, presente nos mais diferentes segmentos da sociedade.

Isso pode ser visto através da documentação censitária que reúne dados relativos a algumas tentativas do Governo da Província de conhecer as características da população mineira. A documentação relativa ao censo está organizada através de listas nominativas de habitantes e o conjunto desse material revela que, nos anos de 1830, ocorreram algumas tentativas de contagem da população mineira.

As listas nominativas de habitantes foram organizadas por distritos e trazem informações sobre mais de 300 localidades. Este material foi organizado a partir dos domicílios e apresenta dados relativos a cada uma das pessoas que vivia neste espaço.

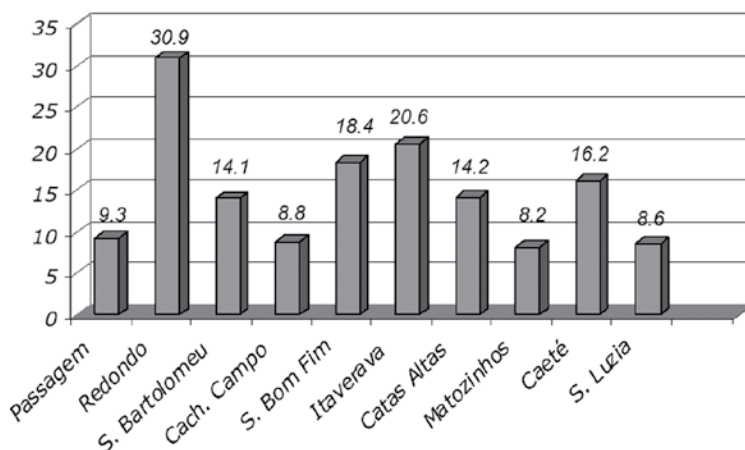
O primeiro campo da lista registra o nome de cada indivíduo, em seguida apresenta a qualidade (raça), a condição (livre ou escravo), a idade, o estado civil e a ocupação.

Para elaborar a problematização sobre as formas de classificação utilizadas em relação aos negros, selecionamos listas de distritos que se encontravam na região central da província de Minas. Essa região foi um dos núcleos a partir do qual se deu o processo de ocupação das Minas Gerais, pois nela se encontravam as vilas e os distritos que surgiram a partir da exploração do ouro, dando origem às comarcas do Rio das Velhas e de Ouro Preto. O processo de escolha das listas se deu a partir de um recorte regional que procurou privilegiar uma das regiões mais antigas e com elevada presença de negros na população, inclusive em meio àqueles que eram de condição livre. Por outro lado, foram consideradas apenas as listas que traziam informações sobre todos os indivíduos que viviam no domicílio, pois muitas delas apresentavam informações completas apenas em relação ao chefe do domicílio. Portanto, selecionamos as listas que traziam todos os campos preenchidos e com informações sobre todos os indivíduos, inclusive aquele que foram registrados como escravos.

Estes critérios nos levaram a selecionar as listas de dez distritos que se encontravam na região central de Minas, são eles: São Bartolomeu, Itaverava, Santa Luzia, Caeté, Cachoeira do Campo, Bom Fim, Passagem, Redondo, Matosinho, Catas Altas.

O elevado índice de presença dos negros na população mineira é um dos aspectos presentes nas listas nominativas desses distritos. Podemos ter uma medida de sua superioridade quando mensuramos o contingente de população branca existente na população dos distritos que tomamos para análise:

Gráfico 1: População branca registrada nas listas nominativas (%)

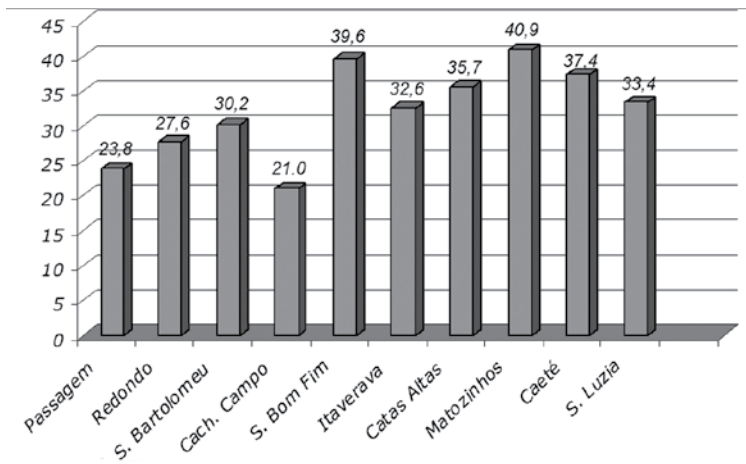


Fonte: Arquivo Público Mineiro - listas nominativas de habitantes

É pequeno o contingente de população branca nos distritos que compõe a amostra². Os brancos só eram superiores a 30% no distrito de Redondo e isso se deve ao fato de que nesse distrito estava situado o Colégio de Bom Jesus do Matozinhos, registrado na lista nominativa como um domicílio. O colégio funcionava em regime de internato e recebia alunos de outras regiões, inclusive de fora da província. Na lista nominativa há o registro de 110 estudantes, quase todos registrados como brancos o que correspondia a algo superior a 10% da população total de Redondo, que está entre os distritos com menor contingente populacional da amostra que utilizamos, apenas 1.077 indivíduos. Portanto, os alunos do colégio representavam um acréscimo significativo na população, aumentando, sobretudo, o contingente de população branca que, desta forma, atingiu um nível superior a 30%.

Em relação aos escravos, as listas nominativas registram uma grande presença para este grupo de indivíduos em todos os distritos, como pode ser visto no gráfico 2:

Gráfico 2: População escrava registrada nas listas nominativas (%)



Fonte: Arquivo Público Mineiro: listas nominativas de habitantes

O número de escravos presentes nas listas nominativas é elevado e em nenhum distrito é inferior a vinte por cento da população total. O número de indivíduos escravizados não é superior à população branca, mas apenas no distrito de Redondo,

2 Os dados relativos à população apontam para uma divisão dos distritos em três grupos: aquele que tem população inferior a 2.000 habitantes e que é composto por cinco distritos (Passagem, Redondo, São Bartolomeu, Cachoeira do Campo, Bom Fim); o de população entre 2.000 e 3.000 habitantes e que contém quatro distritos (Itaverava, Catas Altas, Matozinhos, Caeté), e o que possuía mais de 3.000 habitantes (Santa Luzia).

sendo que em todos os demais os escravos são numericamente superiores aos brancos. Esses dados revelam que as listas estão em sintonia com o que é apontado pela historiografia em relação a Minas Gerais, ou seja, uma reduzida população branca e um grande número de indivíduos escravizados (PAIVA, 1996).

1.1 Os pretos, africanos e crioulos

Os dados contidos nas listas nominativas revelam que, além dos dois grupos populacionais que apresentamos acima, havia um outro que efetivamente dominava a estrutura demográfica da província: a população negra livre.

Em relação aos dois gráficos apresentados anteriormente, podemos dizer que o segmento da população denominado como branco foi reunido sem maiores problemas através da designação racial que a eles era dirigida e que aparece de uma única forma nas listas nominativas. Os escravos eram, do ponto de vista das denominações raciais, divididos em vários grupos, mas foram reunidos a partir do registro da condição de cativos, um dos campos presente nas listas nominativas.

A população negra que não se encontrava presa ao cativeiro pode ser reunida através da categoria de negros livres, mas isso não pode ser feito sem estabelecer algumas considerações sobre as diferentes terminologias que a eles eram dirigidas. Esse exercício de tratamento das diferentes formas de classificação permite a criação de um termo que indica uma experiência comum (negros livres), mas não pode deixar de levar em consideração os diferentes termos que indicam algumas características das relações sociais no século XIX.

Nas listas que compõem nossa amostra, as designações em relação aos negros livres nunca eram inferiores a três termos. Nos distritos de Caeté, Passagem, e São Bartolomeu encontramos os negros livres registrados através da tradicionalmente conhecida classificação de pretos, pardos e crioulos. Em Bom Fim, Redondo e Cachoeira do Campo encontramos estes três termos e ainda mais outro que se referia aos indivíduos que eram chamados de cabras. No restante das listas prevalecem essas categorias e acrescenta-se a de africano. Portanto, de uma maneira geral, aparecem no conjunto das listas nominativas as categorias de pretos, pardos, crioulos, cabras e africanos.

As designações de preto e africano podem ser tomadas como equivalentes, pois em geral as listas apresentam apenas um dos dois termos, como no caso de Santa Luzia, onde só há a utilização de africano. Na lista de Santa Luzia encontramos apenas a categoria africano, que aparece 455 vezes, sendo que estes indivíduos, na sua grande maioria, eram escravos, pois apenas 28 foram registrados como livres. O mesmo se verifica em Itaverava, onde não havia pretos, apenas africanos,

no total de 246 indivíduos e apenas 37 livres. Em outras listas os dois termos coexistem, mas há uma enorme desproporção de indivíduos classificados de uma forma e de outra, o que nos leva a crer na equivalência desse tipo de designação. Este é o caso de Matozinhos, onde os dois termos aparecem, mas de forma absolutamente desproporcional: 2 pretos e 318 africanos, entre estes últimos, apenas 17 eram livres. Em Catas Altas temos a mesma situação, mas com uma desproporção inversa, ou seja, 1 indivíduo figura na lista como africano e 336 como pretos, sendo que, destes, 300 eram escravos.

Os crioulos aparecem em todas as listas nominativas e, como já foi assinalado pela historiografia, tratava-se de um termo utilizado para diferenciar os negros nascidos no Brasil. Como já foi dito anteriormente, uma das principais características do escravismo em Minas Gerais era a capacidade de ampliação do seu número através da reprodução no interior do cativeiro. Isso indica que havia um número grande de crioulos em Minas sendo que boa parte deles eram escravos.

1.2 Os cabras

O termo cabra é uma categoria bem mais complexa que a de pretos, africanos e crioulos. As listas nominativas revelam que se tratava de uma forma de designação com significado específico na classificação da população, pois detectamos seu uso em diferentes regiões de Minas. Em muitas listas nominativas, que se encontram no acervo do Arquivo Público Mineiro, aparece esse tipo de classificação, e entre as que compõem nossa amostra apenas três não a utilizaram.

O uso generalizado do termo cabra indica que esta era uma categoria compartilhada e revestida de sentido no contexto social e demográfico do século XIX. Compreender seu sentido é um desafio, pois não contamos com uma tradição de pesquisa histórica que problematize as questões relativas às classificações raciais. Dessa forma, o termo geralmente é entendido como uma maneira de designar um tipo de miscigenação. Segundo o *Dicionário da Escravidão*, de Clovis Moura (2005, p. 75):

Diz Bernadino José de Souza (1961) que é termo de uso freqüente no norte do Brasil, designativo do mestiço com mulato. Entretanto, não há concordância de opiniões acerca deste tipo de mestiço. Macedo Soares diz que cabra é quarteirão de mulato com negro, mulato escuro com caboclo escuro ... ao cabra não raro se chama também de pardo, fula, ou fulo, ou bode, ou cabrito. Todos, em suma, mestiços nos quais a dosagem dos “sanguês inferiores” é maior.

Os registros coletados por Moura (2005) não apresentam aspectos temporais que levem em conta uma variação do termo ao longo da história da sociedade brasileira. Segundo Silvia Lara (2004), nas fases iniciais do processo de colonização, o termo cabra era aplicado em relação aos índios que *viviam a ruminar feito cabras*. No século XIX, ele havia variado, pois, embora não possamos definir com precisão a sua especificidade, não há dúvida que era aplicado em relação à população negra, destacadamente aos forros e escravos. Já no século XX, o termo parece estar ligado a definições de gênero, sendo utilizado para qualificar determinadas características da masculinidade³. Portanto, do ponto de vista histórico, as informações que reunimos indicam que o termo variou pelo menos em duas direções: a primeira variação foi de natureza racial e ocorreu entre os processos iniciais da colonização e o século XIX, representando a migração do uso em relação aos indígenas, para designar um segmento específico da população negra; a segunda variação envolveu a questão de gênero e provavelmente ocorreu no século XX, quando o termo começou a ser utilizado para reafirmar determinadas condições da masculinidade.

A definição contida no dicionário de Moura (2005) não leva em conta as variações temporais e tende a considerar o termo como uma forma de se referir à miscigenação, que não está presente apenas nos registros contemporâneos, mas também no século XIX, como aponta o viajante alemão Wilhelm L. V. Eschwege⁴, que apresenta uma definição que acompanha o sentido dado pelos registros coletados por Moura (2005). Eschwege (1996, p. 74) apresenta a seguinte definição quando fala de sua passagem pelo distrito de Oliveira, em Minas Gerais: “na extremidade oposta do arraial ficava meu pouso, uma estalagem. O dono, descendente de mulato e negra, produto de mestiçagem chamado cabra, era um dos homens mais altos e musculosos que eu já vira no Brasil.”

A necessidade do registro da condição de cabra e a percepção do viajante chamando a atenção para as características físicas do indivíduo, revela o nível de difusão dessa forma de classificação. Trata-se de uma definição fornecida por um indivíduo que não tinha familiaridade com a sociedade mineira, mas, embora fosse alguém que estivesse de “passagem”, é possível constatar que a definição está em sintonia com

3 Segundo Barbosa, Waldemar A. *Dicionário da terra e da gente de minas*. BH: Arquivo Publico Mineiro, 1985, pg. 40: “hoje, o termo cabra é muito empregado sem qualquer relação com cor; costuma-se ouvir: ‘ele é um cabra safado’, é um ‘cabra valente’ ou ‘é um cabra honesto’”.

4 O alemão Wilhelm Ludwig Von Eschwege (1777-1855) esteve no Brasil entre 1810 a 1821, vivendo praticamente todo este período em Minas Gerais, onde trabalhou desenvolvendo atividades ligadas a mineralogia. Suas impressões sobre as Minas Gerais e o Brasil foram publicadas em 1824, na Alemanha, em um livro cujo título era *Brasil, novo mundo*.

os registros coletados por Moura (2005). Para o viajante, trava-se de um tipo de miscigenação, mas os dois elementos colocados em destaque (mulato e negra) não ajudam a compreender o que de fato era um cabra. Tratar o termo cabra apenas como um tipo de miscigenação implica apenas em trocar o problema de lugar, pois é difícil compreender o seu significado como mulato e negra. O mulato era exclusivamente o produto do cruzamento entre negros e brancos? Ou era uma forma de designar negros de pele clara? E ainda, o que diferenciava o cabra de um mulato?

A aproximação entre cabra e mulato aparece nos registros coletados pelo *Dicionário da terra e da gente de Minas*, de Waldemar de Almeida Barbosa (1995, p. 40), pois, nele o cabra é qualificado da seguinte forma: “entretanto, para V. Chemont, é mestiço de branco e negra, isto é, seria o mesmo que mulato.”

Nas listas nominativas que utilizamos é muito raro aparecer o termo mulato, deste modo não podemos atribuir a ele a condição de uma designação que tivesse significado dentro das formas de classificação utilizadas pelo censo realizado em Minas Gerais, pois não foi utilizado em larga escala para denominar determinados extratos da população. O mesmo pode ser dito em relação à definição de negro, que certamente tinha algum nível de circulação no espaço social, pois encontramos esse termo no relato do viajante e também em alguns registros de professores em relação a seus alunos. Mas não podemos atribuir a ele um significado do ponto de vista censitário, pois aparece raramente nas listas nominativas.

Tomamos as listas nominativas como um universo que apresenta uma série de terminologias compartilhadas por diferentes regiões de Minas Gerais e que por isso seriam registros que ofereceriam um panorama dos termos mais utilizados na classificação da população. Nesse sentido, os termos negro e mulato destacados pelo viajante e pelos registros colhidos pelos dicionários de Moura (2005) e Barbosa (1985) não podem ser tomados como revestidos de significado dentro da realidade censitária de Minas Gerais, ou seja, não fizeram parte do elenco de categorias que foram utilizadas pelos responsáveis pela classificação da população mineira nos censos dos anos de 1830.

O mesmo não pode ser dito do termo cabra, que aparece com muita regularidade nas listas nominativas. Mas, mesmo sendo uma categoria muito presente nas listas o seu significado é de difícil compreensão, pois acreditamos que seu sentido não se esgota na miscigenação.

Em oito das dez listas nominativas que utilizamos aparece esse termo e, na maioria destas listas, estes indivíduos não têm uma presença demográfica significativa, ficando muito abaixo do índice de um por cento da população total. Nas listas de Cachoeira do Campo, Santa Luzia e Matozinhos eles têm alguma expressão e chegam a compor algo entre cinco e dez por cento da população total.

Analisamos algumas características dos cabras na população desses três distritos, onde eles tinham um peso demográfico maior, e constatamos que há uma distribuição desigual de indivíduos denominados de cabras entre a população livre e a escrava. Em Cachoeira do Campo e em Santa Luzia, os cabras eram na sua maioria indivíduos livres; em Matozinhos a maioria era de escravos. Portanto, em relação àquilo que era um dos mais importantes componentes de distinção social no século XIX, ou seja, a condição de livre e a de escravo, os cabras se faziam presentes nos dois grupos.

No que diz respeito ao gênero, as listas nominativas indicam que o termo era aplicado para designar tanto homens quanto mulheres, pois há um relativo equilíbrio de seu uso em relação aos dois sexos, com uma ligeira superioridade para as mulheres. Desta forma, fica claro que o uso do termo cabra, no século XIX, se diferencia da aplicação que de certa forma recebe na atualidade, sobretudo no Norte e Nordeste do Brasil, onde é utilizado com uma forte conotação de gênero e como forma de acentuar certas condições da masculinidade.

A análise das listas nominativas indica que, no século XIX, o termo cabra podia significar miscigenação, mas também era revestido de um significado social que atribuía a alguns indivíduos uma certa incapacidade de se tornar civilizado, ou que estava em descompasso com a moral tida como admissível para os negros. Encontramos indícios dessa natureza em um registro apresentado por Moura (2005, p. 75):

Rodolfo Teófilo, no seu grande livro *Os Brilhantes*, afirma que é o produto do casamento de índios e africanos, inferior aos elementos que o formam. E acrescenta: “o cabra é pior do que cabloco e do que negro”. É geralmente um indivíduo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato por lhe faltarem as maneiras e inteligência destes. É tão conhecida a índole perversa do cabra que o povo diz: não há doce ruim e nem cabra bom!

Essa definição contém um sentido moral que opõe a condição dos cabras a de outros segmentos, como mulatos e caboclos. Essa oposição está calcada em aspectos que apontam para uma condição rude e pela falta de maneiras e inteligência que estariam ao alcance dos mulatos, mas não dos chamados cabras.

A lista nominativa de Cachoeira do Campo nos ajuda a ampliar a problematização sobre essa forma de denominação e a construir um sentido para este termo que não esteja ligado apenas à idéia de miscigenação. Utilizamos os dados desta lista para tentar aprofundar nossa análise e para isso recortamos os indivíduos denominados de cabras que foram registrados como livres, que se encontravam na condição de chefe de domicílio e que eram casados.

Não eram muitos os indivíduos que se encontravam nessa condição, pois apenas sete domicílios eram chefiados por cabras, o que pode ser tomado como um indício da pequena familiaridade dos indivíduos deste grupo com a liberdade. Em quase todos os domicílios em que eles ocupavam a condição de chefia, encontramos indivíduos que tinham sua origem na escravidão, ou seja, eram forros. Apenas em dois dos domicílios chefiados por cabras encontramos pessoas que eram livres e que não foram registradas como libertas. Em todos os demais, os cabras tinham uma relação de proximidade com o mundo dos escravos, pois pelo menos um dos cônjuges foi registrado como ex-escravo, o que indica que o grupo tinha relações próximas com a escravidão e que esta condição trazia implicações para sua classificação na esfera social.

É provável que a proximidade com a escravidão também incidisse na classificação dos filhos daqueles que eram chamados de cabras. Em Cachoeira do Campo temos um domicílio em que o chefe era um cabra livre que se casou com uma parda, também livre; seu filho seguiu a condição da mãe e foi denominado de pardo:

Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
Vicente Ferreira Duarte	Cabra	Livre	40	Casado	Com cavalos conduzindo cachaça
Angella	Parda	Livre	33	Casada	Fia algodão
Francisco Ferreira	Pardo	Livre	12	Na escola de primeiras letras

Em outro domicílio temos o mesmo arranjo: o chefe do fogo era um cabra, que também se casou com uma mulher parda, porém, ambos eram libertos e seus filhos foram classificados na condição do pai, ou seja, cabra:

Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
Domingos Carneiro	Cabra	Liberto	31	Casado	Carpinteiro
Maria da Silva	Parda	Liberta	32	Casada	Fia algodão
Jerônimo	Cabra	Livre	08
Antonio	Cabra	Livre	05
Felício	Crioulo	Liberto	28	Solteiro	Carpinteiro
Luciana	Parda	Liberto	35	Solteira	Fia algodão

Nestes dois domicílios a situação dos cônjuges é a mesma, ou seja, cabras que se casaram com mulheres pardas, porém se diferenciavam em relação à condição. No primeiro domicílio o casal foi registrado como livre e no segundo temos dois ex-escravos. Isso pode ser tomado como um critério que justificaria a classificação dos filhos do segundo casal como cabras, ou seja, isso demarcaria uma proximidade com a escravidão, pois tratavam-se de filhos de pais libertos. Não podemos deixar de considerar o fato de que no primeiro fogo aparece uma criança na escola de primeiras letras e isso também poderia ser um indicativo que apontaria para um certo nível de *qualificação moral* desse grupo, deixando a criança que estava em processo de escolarização distante da condição dos indivíduos de *maus instintos, petulante, sanguinário e índole perversa*, como aparece na definição de cabra apresentada por Moura (2005).

Aspectos como estes permitem considerar cabra não apenas como um tipo de miscigenação, que seria definida a partir de componentes como um tipo de cor, ou uma determinada proporção de sangue de diversos grupos raciais. Acreditamos que em uma sociedade repleta de negros livres que, em função da familiaridade com a liberdade, demonstravam níveis diferenciados de domínio dos ritos inerentes às pessoas livres, marcas lingüísticas podiam ser acionadas para indicar relações de proximidade e distância com a escravidão. Isso pode ser pensando em relação ao termo cabra e pode ser tomado como uma experiência central na definição dos indivíduos que compunham esse grupo.

Consideramos esta possibilidade, mas é evidente que é preciso realizar pesquisas mais aprofundadas para que possamos ampliar a compreensão sobre a utilização desse termo na classificação de pessoas livres e também na de escravos⁵.

Portanto, sabemos que o termo cabra é uma forma de designação de certos extratos da população negra e sabemos também que, em Minas, isso tinha significado para os padrões de classificação censitária do século XIX. Há uma tendência de se entender o termo como uma dimensão da miscigenação, mas isso precisa ser relativizado e cotejado com dados concernentes às relações sociais, pois pode ser que o termo cabra fosse utilizado como forma de demarcar relações de proximidade com a escravidão e um distanciamento com o código de civilidade, tido como apropriado às pessoas livres.

5 Em relação aos escravos que foram denominados de cabras, a possibilidade de problematização através das listas nominativas é menor do que em relação aos livres. Isto porque é difícil identificar características individuais em relação aos escravos que sempre aparecem no registro do domicílio como indivíduos dependentes dos senhores.

1.3 Os pardos

O grupo mais enigmático dentro do universo de denominações relativas aos negros do século XIX é o daqueles que eram designados como pardos. Tratava-se do segmento com maior peso demográfico dentro da sociedade mineira e, embora haja um entendimento que trate este termo como uma celebração do processo de miscigenação e branqueamento, é possível encontrar também em relação a ele componentes de natureza social.

A forma de classificação dos pardos é uma questão que vem sendo problematizada por alguns historiadores, destacadamente Hebe M. MATTOS (1998) que, ao investigar o significado da liberdade na região sudeste, avaliou que houve uma mudança na percepção sobre ser livre, na passagem do século XVIII para o XIX. No centro desta mudança estava a significado da cor, que era um mecanismo de distinção social no século XVIII e, para efeito de *status* social, tinha o seu sentido definido através da condição de livre dos brancos e a escravidão dos negros. Esta distinção perdeu força à medida que muitos indivíduos de cor passaram a usufruir da condição de seres livres. Segundo MATTOS (1998), a liberdade como *status* social deixou de ser uma prerrogativa dos brancos e deixou de ter o seu significado ligado única e exclusivamente à cor.

Minas Gerais é uma das regiões que se aproximam do panorama que está contido neste esquema analítico proposto por MATTOS (1998), pois tratava-se de uma região onde o número de negros em meio à população livre era bastante elevado. Estes aspectos demográficos relativos a Minas Gerais podem ser tomados como um forte indicativo para que possamos compreender o nível e a extensão do grupo representado pelos pardos na população, pois:

Apesar de a literatura sobre o tema utilizar, em geral, o significante “pardo” de um modo restrito e pouco problematizado – como referência à pele mais clara do mestiço, como sinônimo ou como nuance de cor do mulato – a coleção de processos cíveis e criminais com os quais tenho trabalhado me levou a questionar esta correspondência. Na qualificação dos réus e testemunhas, nestes documentos, a “cor” era informação sempre presente até meados do século XIX. Neles, todas as testemunhas nascidas livres foram qualificadas como brancas ou pardas. Deste modo, ao contrário do que usualmente se pensa, o termo me parece que não era utilizado (no período colonial e mesmo no século XIX, pelo menos para as áreas em questão) apenas

como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava preferencialmente o significante mulato. A designação de “pardo” era usada antes, como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição de não branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiço ou não. Grande parte dos testamentos de “pardos” libertos, localizados no município de Campos, para o século XVIII, era de filhos de casais africanos [...] (MATTOS, 1998, p. 30).

Portanto, o termo pardo também pode ser tomado como indicativo de um lugar social e não como um simples resultado da miscigenação. Consultamos os relatos de memória de um indivíduo chamado Francisco de Paula Ferreira Rezende que viveu em Minas Gerais, na Vila de Campanha, entre os anos de 1830 e 1890 e ele apresenta elementos que caminham na direção apontada por Mattos (1998):

Assim, conheci na Campanha algumas famílias de pardos, muito respeitáveis, e que pela sua posição e fortuna reuniam todas as condições para pertencerem à classe superior. E com efeito, essas famílias eram muitas vezes convidadas para o baile dos brancos. Mas eram convidadas e se quase nunca deixavam de aceitar o convite, isto não quer de modo algum dizer que lá fossem para dançar ou tomar parte no baile; porque na realidade o que se dava é que elas apareciam nesses bailes unicamente para ali figurarem como simples espectadores, ou para lá irem, como vulgarmente se diz, fazer o papel de simples placas apagadas. (REZENDE, 1944, p. 189).

Francisco de Paula Ferreira Resende caracteriza os pardos a partir da utilização de elementos que os qualificam do ponto de vista moral e social. As famílias dos pardos foram classificadas como respeitáveis pela sua posição e fortuna, e sua condição racial é confirmada a partir de um lugar social que as aproximava do grupo tido como superior.

Em uma perspectiva próxima a esta Clotilde PAIVA (1989, pg. 47) comparou as listas nominativas que foram elaboradas em dois anos diferentes (1831 e 1839) e constatou um caso em que houve

[...] um indivíduo listado como pardo em 1831 e como branco em 1839. Possivelmente, em decorrência de uma percepção diferenciada dos Juízes de Paz, responsáveis por

tal Distrito nos dois momentos de 1831 e 1839/40. Ou ainda, e aí mais interessante e sugestivo, por mudança de *status* econômico-social de tal indivíduo, enviesando sua própria aparência/percepção, fato explicável dentro de uma sociedade notadamente estratificada e racista.

O nível de imprecisão dos processos de classificação e sua ligação com o registro de um lugar social também é ressaltado por Tarcisio BOTELHO (2004, pg. 08), que analisou a documentação referente aos indivíduos que contraíram matrimônio em Minas Gerais durante o século XIX, e afirma que:

A declaração raça/cor nos documentos do passado brasileiro é bastante imprecisa. Ela expressa muito mais uma escala social do que uma origem racial, com a cor branca sendo o referencial superior da escala. Em outras palavras, a declaração da cor era muitas vezes influenciada pela posição social do indivíduo. Isso implica as inúmeras variações que às vezes encontramos quanto à cor de um mesmo indivíduo. Conforme o documento, uma pessoa encontra-se classificada como parda e, alguns anos depois, pode aparecer como branca.

Estas considerações indicam o nível de imprecisão das classificações raciais e a conotação social que era utilizada para definir certas condições dos negros livres, destacadamente os pardos.

Portanto, o grupo populacional representado pelos negros e que se faz presente nas listas nominativas é, na verdade, composto por uma série de sub-grupos (pretos, crioulos, pardos, cabras e africanos), que na maioria das vezes são tratados como resultado do processo de miscigenação, mas, na verdade, trata-se de uma classificação social que era fortemente influenciada pela escravidão.

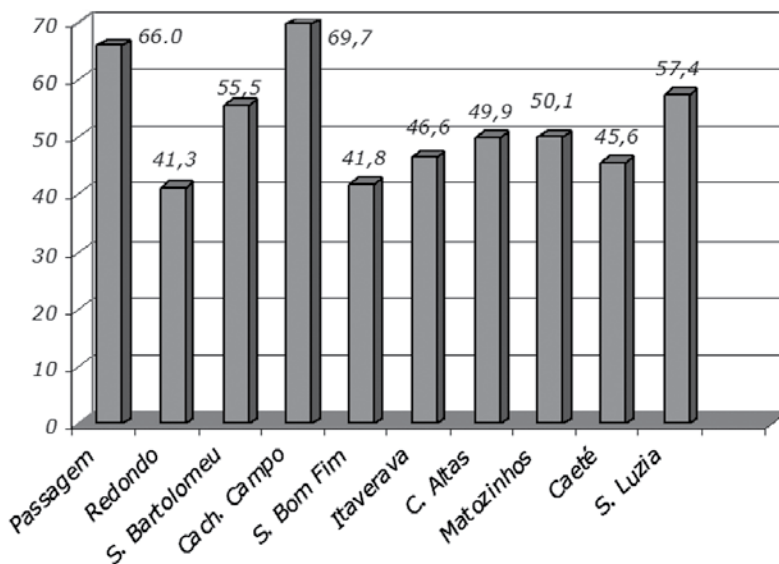
Quando se considera o perfil racial das escolas mineira a partir das informações contidas nas listas nominativas chama a atenção o fato de que grande maioria dos alunos de instrução elementar eram negros e entre esse a maioria absoluta era composta por pardos. Encontramos ainda, casos em que alunos figuram como crioulos nas listas nominativas e pardos na documentação das escolas. Isto pode ser tomado como um indicativo de que a escola era um dos espaços utilizados como elemento que conferia *status* no jogo de definição e qualificação da população negra (FONSECA, 2007).

Estas considerações em relação à pluralidade de designações que eram aplicadas à população negra é algo importante para demarcar eventos específicos que estavam ligados a este período e para demonstrar o nível de complexidade das questões que envolvem o processo de desenvolvimento histórico da população negra, no

Brasil. Mas o fato de considerarmos estas distinções e tentarmos demonstrar sua importância não impede a utilização de uma categoria que agregue estes diferentes grupos, ou seja, levar em conta estas distinções não impede de reconhecermos os negros livres como um grupo importante no século XIX. Quando reunimos este grupo a partir desta definição que considera sua condição racial e seus *status* de liberdade, destacamos o segmento que tinha o maior peso demográfico na sociedade mineira do século XIX.

Para demonstrar a importância demográfica deste grupo, reunimos as terminologias de pretos, crioulos, pardos, cabras e africanos na composição do termo *negros livres* e apresentamos abaixo os números relativos a este grupo nas listas nominativas:

Gráfico 3: Negros livres registrados nas listas nominativas (%)



Fonte: Arquivo Público Mineiro - listas nominativas de habitantes

A proporção de negros livres nas listas nominativas que compõem nossa amostra é, no geral, bastante elevada. Em Cachoeira do Campo e em Passagem os negros livres atingiram quase setenta por cento da população e em outros três distritos atingiram índices superiores ou muito próximos a cinquenta por cento.

Considerações finais

A grande presença dos negros em meio à população livre, de Minas Gerais, é um elemento que justifica a sua presença majoritária em espaços como as escolas de instrução elementar. No século XIX, havia interdições para que os escravos frequentassem escolas, mas o mesmo não se verifica em relação aos negros livres. A distinção entre ser livre e ser escravo era um elemento fundamental na sociedade escravista, o mesmo podemos dizer em relação às diferentes formas de designação dirigidas à população negra. A multiplicidade de termos que eram dirigidos aos negros pode guardar um significado importante para a experiência social dos membros deste grupo, principalmente em relação àqueles que em um período em que imperava a escravidão e o preconceito conseguiram estabelecer contato com espaços escolares. Em relação a estes, chama a atenção o predomínio dos pardos e isso precisa ser problematizado. A presença dos chamados pardos na escola não pode ser reduzida à miscigenação, pois pode ser que se trate de uma forma de registrar a relação com um processo civilizatório que os aproximava dos brancos, que eram tidos como o grupo que se encontrava no topo da hierarquia racial estabelecida durante o século XIX.

Documentos Consultados

Listas nominativas de habitantes

- Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – Documentos Microfilmados – 07 rolos.
- Arquivo Público Mineiro: Fundo Presidente de Província – Mapas de População – Documentos Microfilmados - 12 rolos

Memórias e relatos de viagem

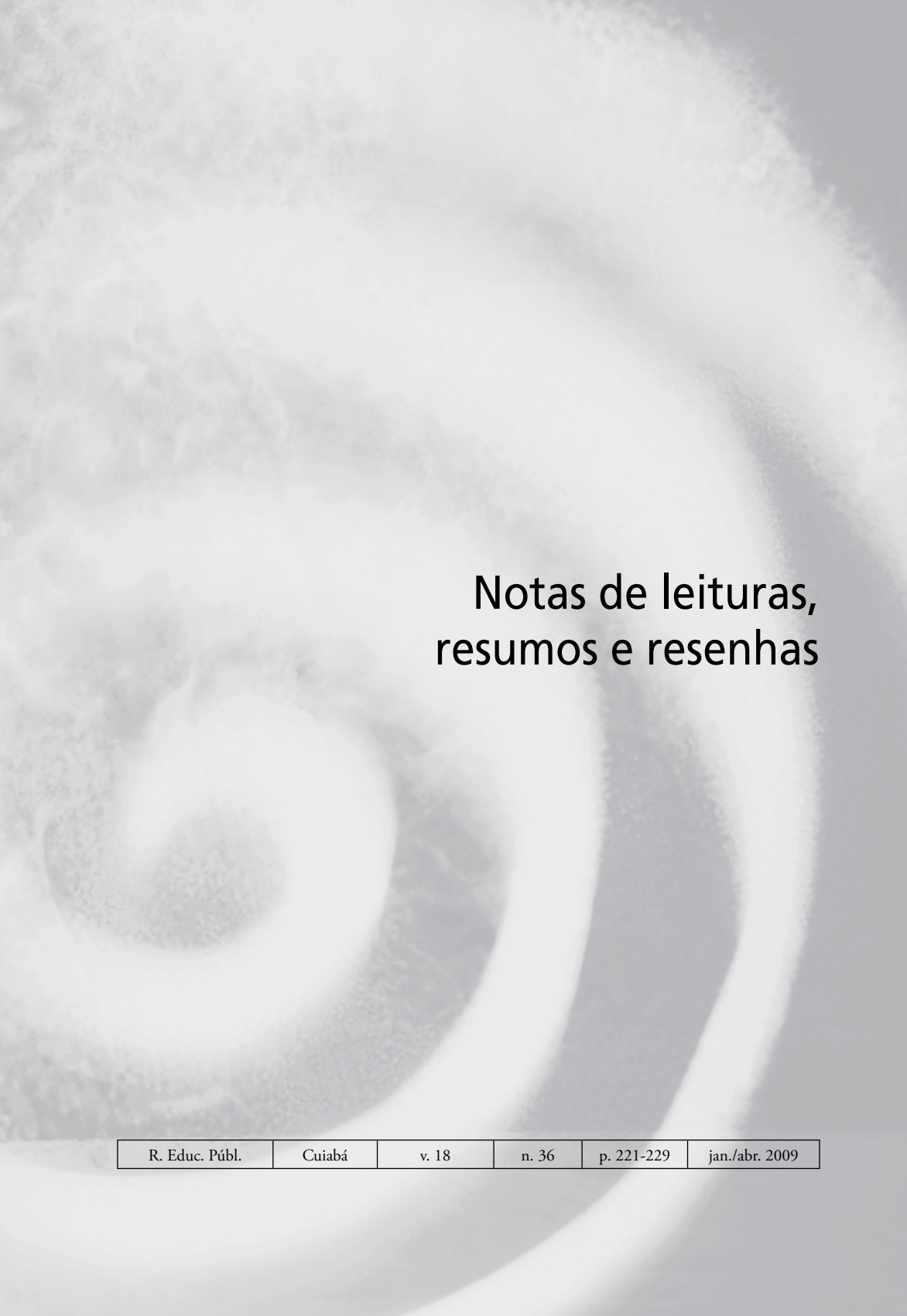
- ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig Von, (1996). **Brasil, novo mundo**. BH: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro.
- REZENDE, Francisco de Paula Ferreira, (1944). **Minhas recordações**. RJ: Livraria Jose Olympio Editora (coleção documentos brasileiros, volume 45).

Referências

- BARBOSA, Waldemar de Almeida . **Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1995.
- BERGAD, Laird W. **Escravidão e história econômica: demografia de Minas Gerais (1720-1880)**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.
- BOTELHO, Tarcisio R. Estratégias matrimoniais entre a população livre de Minas Gerais: Catas Altas do Mato Dentro, 1815-1850. In: **ABEP - XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004 (CD Room).
- FONSECA, Marcus V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. São Paulo: FE-USP -Tese de Doutorado, 2007.
- LARA, Silvia Hunold. **Fragmentos setecentistas, cultura e poder na América Portuguesa**. Campinas/SP: UNICAMP (Tese de Livre Docência), 2004.
- LIMA, Ivana Stolze. **Cores, Marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX**. RJ: Nova Fronteira, 1998.
- MOURA, Clovis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- PAIVA, Clotilde Andrade (Coord.). **Estrutura e dinâmica da população mineira no século XIX**. BH: Relatório de Pesquisa/CEDEPLAR, 1989.
- _____. **População e economia nas Minas Gerais do século XIX**. São Paulo: Tese de Doutorado FFLCH/USP, 1996.

Recebimento em: 13/08/2008.

Aceite em: 04/08/2008.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 221-229

jan./abr. 2009

SILVA, Rose Cléia Ramos; TORRES, Artemis.
Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 76 p. [Coleção Educação e Democracia, v. 3]

Ivone Maria Ferreira da Silva¹

Como resultado de pesquisa realizada pelas professoras Ms. Rose Cléia Ramos da Silva e Dra. Artemis Torres, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, o livro que ora apresentamos traz um título no mínimo instigante: *Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas*, passando a compor uma leva de estudos qualitativos no campo da democratização das Políticas, no Brasil dos anos 90.

É sabido que a redemocratização da sociedade brasileira pós-88, definiu, no plano jurídico-formal, mas, sem dúvida alguma, também no plano político e social, um conjunto de direitos que há muito se transformaram em bandeiras reiterativas dos movimentos sociais, populares, partidários e sindicais nos diferentes campos e setores das lutas sociais no país. Apenas para mencionar alguns exemplos dessas conquistas: a Reforma Sanitária, que culminou na implantação do Sistema Único de Saúde, pelas Leis: 8.080 e 8.140, alterando, além do modelo de assistência, também as formas de financiamento, gestão e, principalmente, a inclusão de mecanismos democratizadores como os conselhos e conferências de saúde nos vários níveis, rompendo com o modelo médico-previdenciário privatista e individualizado, predominante no país por quase 70 anos. No campo dos direitos da criança, a formulação e regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, em 1990. Em que pese as polêmicas ainda existentes, esse estatuto busca transformar “menores abandonados” em crianças e adolescentes portadoras/es de direitos. Da mesma forma ocorreu no campo da Assistência Social, mediante a criação da Lei Orgânica da Assistência/LOAS, em 1995. Enfim, tais conquistas têm significado uma verdadeira institucionalização das expressões renovadas da questão social no Brasil.

No setor da Educação não foi diferente, pois surgiram mecanismos análogos

1 Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional. Av. Fernando Correa da Costa, s/n, Coxipó, Cuiabá-MT. CEP 78.060-900.

às demais políticas sociais no sentido do acesso, da organização, financiamento e gestão das políticas educacionais brasileiras. Segundo as autoras, quanto à gestão, as lutas foram travadas em torno da construção de um modelo de escola inspirado num projeto societário democrático e mais justo, contestando, assim, a lógica vigente da administração empresarial para a escola pública.

Mas, *nem tudo são flores*, diriam alguns, já que a década de 90 significou a consolidação de outro projeto: o da reordenação no campo da economia política, em que a palavra de ordem em toda América Latina veio do Fundo Monetário Internacional/FMI e seu receituário neoliberal: mais mercado e menos Estado, legitimando o conceito que não é novo, mas que o debate acadêmico passou a entronizar: “globalização”.

Da “globalização”, podemos resumir que a maioria das análises não apresenta uma leitura positiva; mesmo aquelas que lhe são apologéticas, pois que não têm representado ganhos efetivos, quando as inovações ainda se restringem à esfera das finanças, com o crescimento apenas do capital especulativo. Logo, o poder é o do grande capital, o que diminui a ação das sociedades nacionais. As conseqüências desse processo são bastante indesejáveis: aumento do desemprego, fragilização do mundo do trabalho, insegurança social, áreas geográficas abandonadas e um contingente de massas humanas que se tornam “inúteis” - desnecessárias à rentabilidade do sistema (BENJAMIN et al. 1998).

Outro aspecto mencionado por mais de um autor/a é o de que a “globalização” não se refere apenas a um processo isolado da economia, mas resulta, também, de acontecimentos emblemáticos para os novos tempos: O fim da Guerra Fria, no plano econômico; da utopia comunista, no plano político, e ainda, a crise do Estado de Bem-Estar, no plano social.

Como avançar com as conquistas anteriormente mencionadas mediante questões estruturais e conjunturais tão desafiantes? Aqui reside um dos “nós” a serem desatados, e o livro das professoras Rose Cléia Ramos e Artemis Torres, ao delimitar uma experiência de gestão escolar, tendo como objeto de estudo o CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar de uma escola premiada da rede estadual de Mato Grosso sinalizou entre outros desafios justamente este: as limitações de tais mecanismos frente ao modelo neoliberal de um Estado totalmente monopolizado e cooptado pela hegemonia do grande capital.

Então, como as autoras enfrentam, em especial, os dilemas apresentados nos limites reguladores desses conselhos? Quando, amparadas numa análise bordenaveana, argumentam que é preciso não perder a conquista do espaço, nem a esperança de participar, a fim de se resgatar o caráter propositivo desses espaços de democratização. Todavia, defendem que é imperativo que a participação saia do nível simbólico: da ilusão de participar para a participação social concreta.

Para tanto, faz-se necessário então, envolver a comunidade num outro nível de participação: aquela em que os sujeitos sejam portadores de consciência social e, portanto, capazes de tomar decisões reais no encaminhamento e formulação de políticas educacionais democráticas e socialmente referenciadas, ainda que no nível local. Esse desafio, que não se restringe às lutas pela democratização da educação, não é fácil de ser resolvido frente a uma conjuntura de desmonte da nação e de novos rumos da luta de classes no Brasil.

Recebimento em: 05/12/2008.

Aceite em: 05/12/2008.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. *O mito moderno da natureza intocada.*

Samuel Borges de Oliveira Júnior¹

O livro *O mito moderno da natureza intocada* é uma obra de grande importância, pois aborda conceitos relativos às relações simbólicas e imaginárias oriundas das relações ser humano/natureza, tendo como ponto central de seu enfoque as áreas consideradas protegidas no mundo. O autor considera que a civilização urbano-industrial, no desenvolvimento de novas tecnologias, acaba por descobrir, também, meios de destruição em massa da natureza, rompendo, por assim dizer, com a ligação ancestral dessas relações, consideradas por muitos como um mito.

Esse mito, provavelmente oriundo de países ditos “industrializados”, segundo o autor, se refere a áreas naturais protegidas, consideradas como um paraíso, um espaço desabitado, onde a natureza deve ser mantida intocada e livre de qualquer pressão por parte da humanidade. Seria uma idéia interessante para fins de conservação natural, mas esse mito confronta com outros mitos e simbologias existentes nas populações locais que vivem em áreas protegidas (por exemplo, indígenas, pescadores artesanais).

Esse confronto é percebido através da produção do conhecimento destas populações locais que desenvolveram, através desse interrelacionamento com o ambiente ao qual estão inseridas, sistemas de manejo de fauna e flora, oportunizando, assim, a conservação da diversidade biológica. Entretanto, a criação dessas áreas protegidas é uma das principais estratégias para a conservação da natureza, principalmente em países do Terceiro Mundo, com o objetivo de preservar espaços que tenham importância ecológica. Essas áreas são criadas, para que seus atributos naturais e estéticos possam ser apreciados por visitantes, mas não para a permanência das populações locais em seu interior.

Essa exclusão dessas populações de tais áreas pode ser conflituosa, pois em nosso país existe uma diversidade de modos de vida e culturas que são consideradas tradicionais ou locais, totalmente dependentes dessas áreas para sua própria sobrevivência. Além dessas populações, temos ainda uma diversidade de tribos e

1 Biólogo, Mestre em Educação, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais/UFSCar – samuka@cpd.ufmt.br.

povos indígenas que também dependem de tais áreas para sobreviverem.

O livro aponta que os ecossistemas considerados naturais são os mais preferidos para a transformação em áreas naturais protegidas, implicando, certamente, na expulsão dos moradores, sem levar em consideração a história de vida dessa população em relação ao ambiente ao qual está inserida. Com essa “expulsão”, provavelmente em benefício das populações urbanizadas, é que ocorre um dos graves problemas, que os tomadores de decisão não levam em consideração: a perda do conhecimento local dessas populações e, conseqüentemente, ao uso desse conhecimento no ambiente, seja em sistemas de manejo, seja na construção cultural da população.

Essa perda é inevitável se esse caminho continuar a ser seguido, onde os governos nem sempre avaliam os impactos que serão causados nas populações que são retiradas dessas áreas sem se importar com o modo de vida das mesmas, que, em muitos casos, são responsáveis pela conservação e conseqüente preservação dessas áreas naturais. Para as populações locais, fica a indagação: como as atividades tradicionais, sejam vinculadas à agricultura de subsistência, pesca ou extrativismo, são consideradas prejudiciais, se muitas vezes os impactos causados pela visitação de turistas são maiores e mais graves?

Conforme o próprio nome do livro diz, essa noção de *Mito moderno da natureza intocada* nada mais é do que uma representação simbólica, segundo a qual ainda existem áreas naturais intocadas e que não permitem a presença do ser humano. Ou seja, esse mito traz que é incompatível a qualquer tipo de ação humana e a conservação da natureza e que, o ser humano nada mais é do que um grande vilão, portanto, mantido afastado dessas áreas naturais.

O que devemos levar em consideração, para acabar de vez com essa idéia mesquinha de que exista uma natureza intocada, é lembrarmos que muitos são os exemplos de áreas naturais onde ocorre o uso sustentável, como é o caso de reservas extrativistas, corroborando ainda mais contra esse mito.

Diegues demonstra que na concepção mítica das sociedades primitivas e tradicionais ocorrem relações simbióticas entre seres humanos e a natureza, seja em atividades cotidianas (como em atividades do fazer, das técnicas e da produção) quanto no campo simbólico, muitas vezes interpretado de forma errônea e desconsiderado na construção de estratégias conservacionistas. Considerando essas relações, a noção de parques ou reservas protegidas sem as populações locais torna-se sem sentido para as culturas que tenham esse pensamento, sendo que essa separação, onde as populações locais são praticamente proibidas pelo Estado de exercer qualquer atividade de cunho tradicional, acaba por representar a imposição desse mito, que é próprio da sociedade moderna.

A imposição desse pensamento, que leva à criação de tais áreas naturais

protegidas em territórios onde havia a presença de povos tradicionais, acaba sendo vista, nada mais, nada menos, como uma usurpação dos direitos considerados sagrados à terra onde viveram seus antepassados, onde funciona o espaço coletivo totalmente diferente dos centros urbanos. Se essa “expulsão” persistir, as populações locais não terão mais condições de continuar existindo como portadora de determinada cultura, de uma relação específica ao ambiente ao qual estão inseridas.

Segundo Diegues, há ainda o confronto de saberes (tradicional e científico-moderno) oriundo da implantação de tais áreas, onde de um lado encontra-se o saber acumulado pelas populações locais ao longo de gerações, sobre os ciclos naturais, destacando o conhecimento sobre a reprodução de espécies, influência da lua nas atividades de pesca, produção de sistemas de manejos dos recursos, tendo em vista a conservação das espécies e, por outro lado, o conhecimento científico, oriundo das ciências exatas que, nos seus moldes, desconhece e despreza o conhecimento tradicionalmente acumulado.

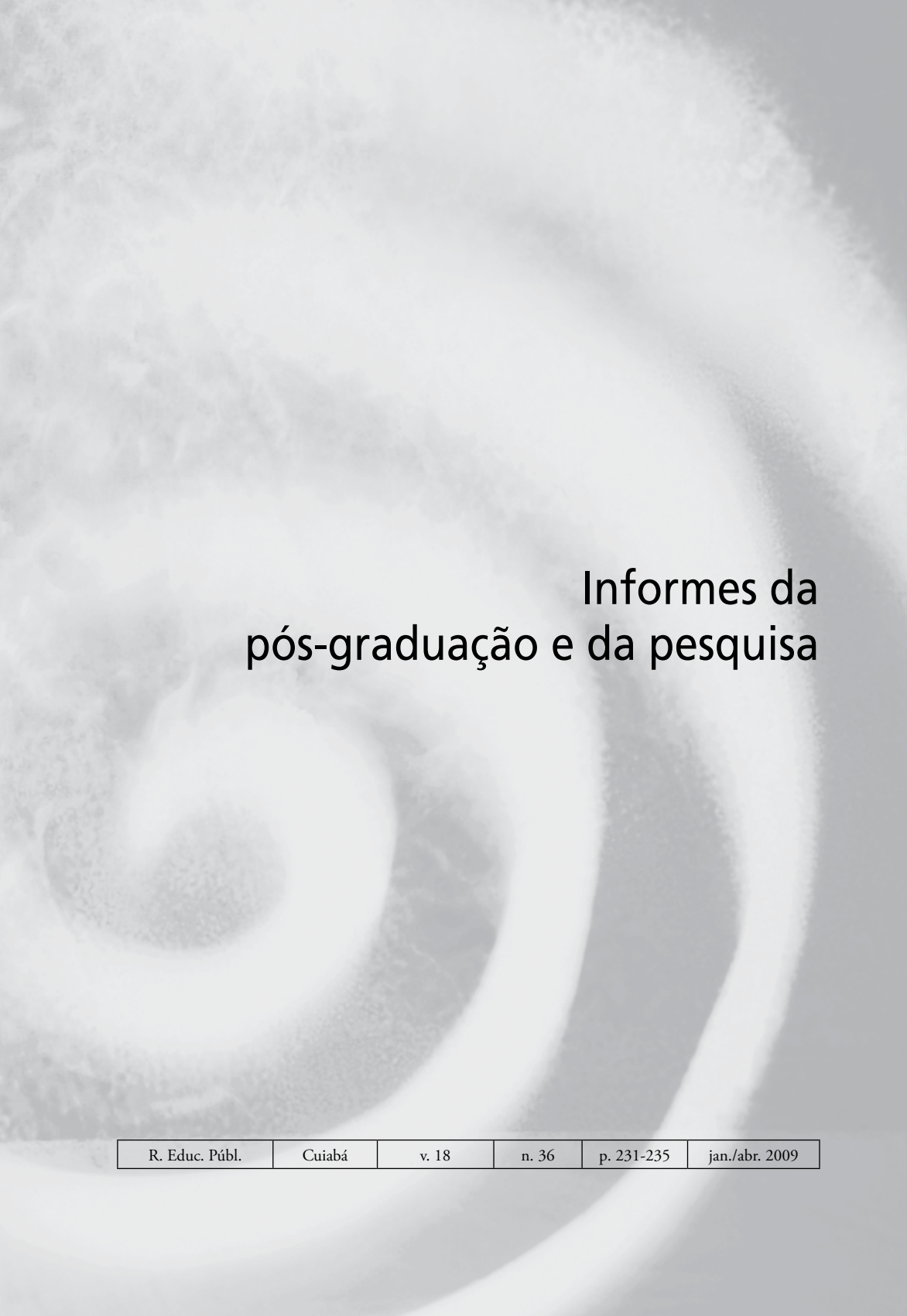
Esse confronto de saberes leva a outra situação onde, em quase todas as áreas naturais protegidas, a pesquisa científica é permitida. Entretanto, trabalhos sobre o conhecimento local são descartados, pois é necessária a presença das comunidades tradicionais, dos seus saberes, de suas técnicas e, sobretudo, das relações existentes entre as populações e a natureza, o que vai de encontro ao princípio do mito, que não permite a presença de tais populações nessas áreas.

O autor enfoca também a importância da etnociência nos estudos sobre o conhecimento das populações locais, levando-se em conta que os estudos etnocientíficos reforçam a idéia de que o manejo adequado dos ecossistemas também significa uma relação de conhecimento e ação entre tais populações e seu ambiente. O autor evidencia que é importante manter as populações nessas áreas, pois as mesmas têm conhecimento sobre esse ambiente, influenciando na sua conservação.

O autor finaliza demonstrando a necessidade de se conhecer melhor essas relações que ajudam na manutenção da diversidade biológica e cultural e que as populações locais devem ser parceiras na criação e implantação de áreas protegidas, pois, apesar de conhecer essas áreas, tais populações raramente participam dos debates e das decisões, que ficam sob responsabilidade de cientistas naturais e dos tomadores de decisão. Esse é um dos passos para se acabar com o mito de uma natureza intocada.

Recebimento em: 10/10/2008.

Aceite em: 10/11/2008.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 36

p. 231-235

jan./abr. 2009

Relação das defesas de mestrado realizadas no PPGE, no período letivo 2008/2

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *stricto sensu*, alicerça sua política acadêmico-científica na produção de conhecimentos e na formação de pessoal qualificado filosófica, técnica e cientificamente para o exercício do ensino, da pesquisa e das atividades profissionais em todos os níveis da educação, considerando uma visão de totalidade, mediada pelas especificidades de seus contextos.

Com tal propósito, o PPGE sustenta sua matriz curricular na seguinte estrutura:

- a) disciplinas obrigatórias comuns a todos os mestrandos: 08 créditos;
- b) seminários de pesquisa: 16 créditos;
- c) seminário temático: 01 crédito;
- d) orientação, elaboração e defesa de dissertação: 23 créditos;
- e) atividades programadas: 04 créditos.

Ocorre que, para integralizar o mestrado, o pós-graduando deverá obter 52 créditos na totalidade, e em interstício de 24 meses, impreterivelmente, meta que o PPGE, gradativamente, vem alcançando nos últimos três anos. Percebeu-se que, de 2006 em diante, o período médio de defesas de dissertação tem diminuído de 29 para 24 meses, de acordo com as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso é resultado de um esforço coletivo englobando o corpo docente, linhas de pesquisa e, principalmente, os discentes do Programa, que têm procurado cumprir os prazos estabelecidos; no entanto, com raríssimas exceções, em 2008, alguns extrapolaram o tempo-limite.

Eis o quadro de dissertações defendidas no semestre 2008/2:

Dissertações defendidas no semestre 2008/2

Título	Autor	Banca	Data
"As histórias em quadrinhos aplicadas ao ensino de química"	Paulo Sérgio Vasconcelos de Oliveira	Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares (UFG) Profª Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT) Profª Dra. Irene Cristina de Mello (presidente)	08/08/2008
"A vivência democrática da Escola Liberdade"	Alva D'Abadia Amaral	Profª Dra. Célia Frazão Soares Linhares (UFF) Prof. Dr. Delarim Martins Gomes (UNIRONDON) Profª Dra. Artemis Augusta Mota Torres (presidente)	20/08/2008
"Um estudo do programa Letração de 2004 a 2007: dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso"	Ângela Rita Christofolo de Mello	Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (UFMG) Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT) Profª Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT) Profª Dra. Cancionila Jankovski Cardoso (presidente)	24/09/2008
"Território de Mata Cavalo: identidades em movimento na Educação Ambiental"	Roberta Moraes Simione	Prof Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ) Profª Dra. Suise Monteiro Leon Bordest (UFMT) Profª Dra. Michèle Tomoko Sato (presidente)	26/09/2008
"Educação e Discriminação Racial: convergências e divergências na percepção de famílias negras e brancas no município de Cuiabá"	Edenar Souza Monteiro	Profª Dra. Lea Pinheiro Paixão (UFF) Profª Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (presidente)	17/11/2008
"Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT"	Anne de Matos Souza	Profª Dra. Maria Elena Viana Souza (UNIRIO) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (presidente)	19/11/2008
"Trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio: perspectivas em relação ao Ensino Superior"	Eunice Pereira Zandona	Profª Dra. Moema De Poli Teixeira (UFF) Profª Dra. Kátia Morosov Alonso (UFMT) Profª Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller (presidente)	19/11/2008

O cumprimento dos prazos, naquilo que toca às defesas das produções acadêmicas do PPGE, desde 1998, já era objeto de discussão, como parte do modelo de avaliação dos Programas, pela CAPES. Esses prazos, embora não sejam indicadores mais relevantes na avaliação, não podem ser de todo ignorados. Assim, o Programa tem exigido dos seus mestrandos um desempenho próximo do que está normatizado.

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dionéia da Silva Trindade
Revista de Educação Pública

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como comunicações e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Ulteriormente, são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos pareceristas são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros pareceristas *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro parecerista.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores.

A exatidão das idéias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Três exemplares impressos da Revista serão distribuídos aos autores que tenham contribuído com artigo. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Resenhas de livros devem conter de 1.600 palavras, aproximadamente 4 páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto, nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações, no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado; referências bibliográficas e notas no pé de página. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;

Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).

Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).

Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).

Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).

A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).

O potencial do trabalho de efetivamente expandir o conhecimento existente.
A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Conjunto de idéias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia (constam da bibliografia referências de publicações brasileiras e latino-americanas pertinentes, e fundamentais ao desenvolvimento do tema).

Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM ou deverão ser remetidos para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>. Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. A folha de rosto (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

1. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), filiação institucional, endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras);
2. Resumo, contendo até 100 palavras; texto digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Os resumos em língua estrangeira também devem ser entregues (Abstract, Resumé, Resumen etc.);
3. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

As páginas dos originais deverão ser numeradas.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto, utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

- a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4. Digitar o texto sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções;
- b) Usar negrito e maiúsculas para o título principal. e negrito, maiúsculas e minúsculas para os subtítulos das seções;
- c) Em caso de ênfase ou destaque, no corpo do texto, usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e usar Enter apenas no final do parágrafo;
- d) Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo Enter;
- e) Para as transcrições com mais de três linhas, usar Times New Roman, em fonte 10, separadas do texto principal com um Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
- f) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto, sua localização, com dois traços horizontais e com a numeração seqüenciada. No caso de fotografia, somente em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas, devem ser anexadas.

Os artigos devem ter aproximadamente de 10 a 20 páginas e necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações, também com revisões textuais, devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês se o idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. As referências bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. Eis alguns casos mais comuns:

1 LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2 EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3 ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4 DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5 CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

6 ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>> Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc., que não ultrapasse cinco linhas.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-Mail: rep@ufmt.br ou aatordes@ufmt.br ou nancib@terra.com.br ou freire.d@terra.com.br ou michele@ufmt.br ou palhares@ufmt.br ou dioneia@cpd.ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

A Revista de Educação Pública é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Editada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos relacionados à área de Educação, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Avaliada pela ANPEd em nível **Nacional A**, e, de periodicidade quadrimestral, a REP circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras. Está também disponível *on line*, no *site* <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00

Avulso R\$20,00 (unidade)

Permuta

Nome _____

Data de nascimento _____

RG n.º _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av. _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep_ufmt@ufmt.br> <ou rep@ufmt.br> Telefone (65) 3615-8466.

