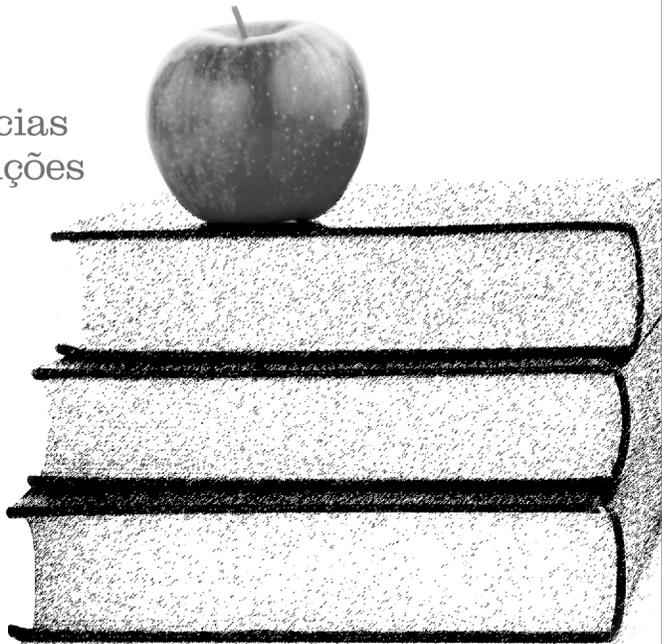


Os organizadores
Sérgio Arruda de Moura
Giovane do Nascimento

Formação de Professores

história,
experiências
e proposições



Campos dos Goytacazes, RJ



2013

© 2013 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Todos os direitos reservados. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na internet ou outros), sem a autorização, por escrito, da Essentia Editora.

F723 Formação de professores: histórias, experiências e proposições
/ Organizado por Sérgio Arruda e Giovane do Nascimento. --
Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2013.

172 p.: Il.

ISBN 978 - 85 - 99968 - 36 - 9

1. Professores - Formação. 2. Fracasso escolar. 3. Brinquedoteca.
4. Recursos didáticos. I. Moura, Sérgio Arruda de, Org. II.
Nascimento, Giovane, Org. III. Título.

CDD - 370.71

Essentia Editora

Rua Dr. Siqueira, 273 - Anexo do Bloco A - 2º andar
Parque Dom Bosco - Campos dos Goytacazes/RJ
CEP 28030-130 | Tel.: (22) 2726-2882 | fax (22) 2733-3079
www.essentiaeditora.iff.edu.br | essentia@iff.edu.br

Tiragem: 500 exemplares

Impressão: Impressoart Editora Gráfica Ltda | Tel.: (41) 3348-2728

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

<i>Reitor</i>	Luiz Augusto Caldas Pereira
<i>Pró-Reitor de Ensino</i>	Carlos Márcio Lima
<i>Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação</i>	José Augusto Ferreira da Silva
<i>Pró-Reitora de Extensão</i>	Paula Aparecida Martins Borges Bastos
<i>Pró-Reitora de Administração</i>	Helder Siqueira Carvalho

Conselho Editorial *Conselho Consultivo*

Desiely Silva Gusmão	Adalberto Cardoso (IESP/UERJ)
Edinalda Almeida da Silva	Antonio Carlos Secchin (UFRJ)
Helvia Pereira Pinto Bastos	Antonio José da Silva Neto (UERJ)
Inez Barcellos de Andrade	Asterio Kyoshi Tanaka (UNIRIO e UFRJ)
Jefferson Manhães de Azevedo	Erica Maria Pellegrini Caramaschi (UFRJ)
Luiz de Pinedo Quinto Junior	Fernando Benedicto Mainier (UFF)
Maria Amélia Ayd Corrêa	Fernando Pruski (UFV)
Maria Inês Paes Ferreira	Francisco de Assis Esteves (UFRJ)
Pedro de Azevedo Castelo Branco	Gaudêncio Frigotto (UFF)
Regina Coeli Martins Aquino	Hamilton Gomes Costa (UFRJ)
Rogério Atem de Carvalho	Helder Gomes Costa (UFF)
Romeu e Silva Neto	Iná Elias de Castro (UFRJ)
Said Sérgio Martins Auatt	Jader Lugon Junior (IFF/UERJ/SENAI)
Salvador Tavares	Janete Bolite Frant (PUC/SP)
Sergio Vasconcelos	José Abdallah Helayel-Neto (CBPF/MCT)
Silvia Lúcia dos Santos Barreto	Rodrigo Valente Serra (ANP)
Synthio Vieira de Almeida	Ronaldo Pinheiro da Rocha Paranhos (UENF)
Vania Cristina Alexandrino Bernardo	Sergio Arruda de Moura (UENF)
Vicente de Paulo Santos Oliveira	Vera Lucia Marques da Silva (FBPN)
Wander Gomes Ney	Virginia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

Revisão de língua portuguesa Sérgio Arruda de Moura

Equipe Editorial
Capa, Projeto Gráfico
Diagramação
Catálogo e Revisão técnica

Cláudia Marcia Alves Ferreira
Cláudia Marcia Alves Ferreira e Fernando Prado de Matos Bettencourt
Inez Barcellos de Andrade

É no problema da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

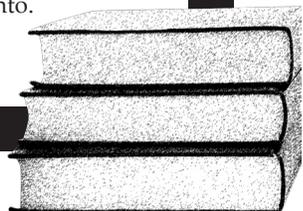
A educação é o maior e mais difícil problema imposto ao homem.

(Immanuel Kant)

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

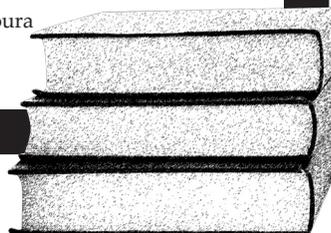
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey)

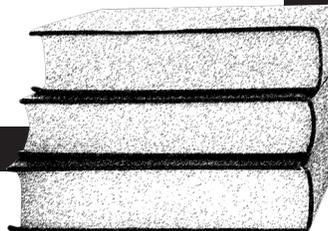


Sumário

- 07 **Prefácio**
Profª Juçara Gonçalves Lima Bedim
- 09 **Apresentação**
Sérgio Arruda de Moura e Giovane do Nascimento
- 17 **Do ofício de ser professor: breves considerações sobre o desafio imediato da formação de professores**
Sonia Martins de Almeida Nogueira
- 31 **Práticas pedagógicas, pesquisa e currículo no ensino de História**
Leandro Garcia Pinho e Taís de Cássia Badaró Alves
- 51 **Educação e Gênero: História da Educação no Brasil e formação de professores**
Rosalee Istoe, Carolina Crespo Istoe e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 63 ***Virtus Omnia Vincit*: o papel da mulher e do magistério (campista) através de uma foto de formatura**
Silvia Alicia Martinez e Marcelo Carlos Gantos
- 79 **O fracasso escolar: alguns olhares sobre essa realidade em Quissamã/RJ**
Carolina Sobrinho e Bianka Pires André
- 95 **Incentivando o comportamento metacognitivo dos alunos: critérios para o professor**
Wilma Botelho Goliath e Vera Lúcia Deps
- 111 **A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária**
Eliana Crispim França Luquetti, Karine Lobo Castelano e Monique Teixeira Crisóstomo
- 127 **Brinquedoteca: que espaço é este?**
Maria Cristina dos Santos Peixoto
- 145 **A museificação da obra literária no livro didático, do monólogo ao diálogo**
Edissa Fragoso da Silva e Sérgio Arruda de Moura
- 167 **Índice remissivo**



Prefácio



Ao iniciar a trajetória deste escrito, mister se faz, preliminarmente, mencionar e sublinhar a grande satisfação e o lisonjeio diante do convite para prefaciá-la esta obra que reúne textos da estirpe de pesquisadores distintos e comprometidos com a Educação.

Quão melindrosa é a tarefa educativa! Dificílimo ensinar algo a alguém sem ter um conjunto de conhecimentos que encaminhe essa atividade. Há de se ressaltar que todo gesto de aprendizagem pressupõe uma opção teórica, mesmo que não seja explícita. O momento que ora transpomos projeta a história da educação nacional para uma nova direção, reconhecendo-se a necessidade de priorizar um projeto de educação universal e de qualidade, sensível às mudanças que se delineiam no cenário mundial, causadas pelos fenômenos da globalização e da planetarização das relações internacionais. Cenário esse que nos remete a uma profunda inquietação, que nos leva a refletir sobre as rápidas transformações ocorridas nos campos político, econômico, científico e tecnológico em contradição com os avanços na cultura e na educação, transcorrendo de forma tão lenta em nosso país. “Como poderia a educação enfrentar o ritmo acelerado das transformações?” (NOGUEIRA, p. 9).

Daí, a importância de estudos, reflexões e pesquisas como os que constituem a presente publicação, cujo contexto transborda em questionamentos e clamores por reformas educacionais, através dos quais se percebe a inquietação dos autores quanto a uma nova proposta de qualidade na formação inicial de professores. O grande desafio do momento é transformar os jovens para que possam enfrentar o mundo dominado pela informação, formar consciências críticas, cidadãos reflexivos, participantes da práxis coletiva. Nós, formadores de futuros educadores, precisamos ficar atentos, questionar, (re)pensar, mergulhar nas dimensões concretas do mundo do trabalho, analisando novas formas de produção e suas implicações para formar jovens capazes de atuar com autonomia e emancipação. Nesse sentido, aclama Nogueira (p. 10): “Acreditamos ser relevante manter aceso o debate sobre a formação inicial de professores e este se fortalece como o próprio debate no meio acadêmico e no seio das associações de profissionais da educação”. De fato, trata-se de rever as bases teóricas que vêm alicerçando a educação escolar, não havendo dúvida de se refletir celeremente

sobre uma escolarização ampla e de excelência, de buscar a emancipação em meio à complexidade e pluralidade de códigos, línguas e linguagens.

E, seguindo a trilha das proposições e recomendações que emanam do amálgama de temas que alicerçam os capítulos deste livro, imergimos no imaginário dos autores para prosseguir as reflexões neste preâmbulo. Na pretensão de contribuir para uma prática pedagógica diferente “das abordagens tradicionais, conteudísticas e mecanicistas” (p. 19), Pinho e Alves demandam a importância da pesquisa, com ênfase na práxis do professor de História e, nas pegadas de Pedro Demo, tomam como aporte teórico-metodológico a “pesquisa como princípio científico e educativo”, apontando-a como alternativa bastante eficaz na tentativa de (re)significação da prática escolar na atualidade. Igualmente, Silva e Moura (p. 145) buscam, “através da pesquisa, o contexto de produção do bem cultural, com um método capaz de permitir a construção e a comunicação do conhecimento acerca do bem cultural produzido historicamente”. No nosso entender, formar indivíduos pesquisadores constitui-se um projeto de luta no campo didático-pedagógico, no qual a pesquisa tenha como mote a pretensão de compreender para servir.

A Educação “deve ser encarada como um complexo emaranhado de processos intersubjetivos presentes na relação ensino-aprendizagem, ultrapassando a visão conteudista sobre a aquisição de conhecimento” (ISTOE, CRESPO ISTOE, SOUZA, p. 46).

8

Nessa perspectiva, necessário se faz “pensarmos o currículo como elemento-chave para a reorientação da prática pedagógica que se pretende emancipadora. No âmbito das formulações curriculares, a inserção da pesquisa, como uma constante na prática pedagógica do professor [...]” (PINHO e ALVES, p. 25).

Ainda, no tocante às questões voltadas para o currículo, os textos – em sua especificidade – trazem em seu bojo a urgência em “redimensionar o papel do currículo na escola, cujo saber deve ser compartilhado num processo gnosiológico da comunicação” (SILVA e MOURA, p. 145).

Nos rumos da busca por um saber/fazer pedagógico significativo e pertinente, emerge o assunto sobre as representações sociais, trazendo à baila a questão do gênero, abordando e evidenciando a inserção da mulher no cenário da História da Educação Brasileira. “Mais e mais teremos mulheres, altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático” (ISTOE, CRESPO ISTOE, SOUZA, p. 46). Contudo, oportunamente, ressalta-se que, no que tange à formação de professores, emerge um novo esboço no qual cresce o número de estudantes do gênero masculino interessados nesta esfera profissional. Esse novo quadro, como asseveram os autores supracitados, altera “antigas concepções de gênero que pouco beneficia a educação infantil” (p. 49).

No transcorrer da leitura desta obra, a cada capítulo que se delinea,

crece o interesse e o deleite diante da proposta inter e transdisciplinar que consubstancia os textos. De fato, um livro que contempla uma variada gama de assuntos – abordados de modo crítico e reflexivo – que suscita e instiga o leitor-educador a buscar mudanças para o seu ensinar, de forma possível e viável. E, nessa perspectiva, prosseguindo nossos comentários, chegamos a uma seara indispensável ao contexto da Educação, ou seja, a das metodologias da Pesquisa Qualitativa (e seus instrumentos de coleta de dados), que – nas últimas décadas do século XX – emergiram como novas propostas de abordagens, como alternativas aos métodos empregados tradicionalmente pelo paradigma positivista, os quais não conduziam a resultados que contribuíssem para a descoberta de soluções para os problemas prementes que se acumulam na área da educação. Posto isso, Martínez e Gantos apostam nas “fotografias escolares” como instrumentos metodológicos que

constituem um rico e pouco explorado material de pesquisa, ao nos revelar, por exemplo, aspectos significativos e diversos do cotidiano escolar. Junto com outros gêneros, como retratos familiares, fotografias de paisagens urbanas, cartões postais e obras arquitetônicas, as fotografias escolares constituem um gênero muito difundido [...] (p. 53-54).

Sobrinho e André (p. 67), por sua vez, fazem uma análise crítica sobre o fracasso escolar no sistema educacional vigente no país, considerando que

discutir esta questão é buscar subsídios para entender e ajudar o aluno que se encontra “desajustado” e não consegue avançar dentro do sistema educacional. É imprescindível considerar os fatores que interferem na aprendizagem dele, refletindo constantemente as questões internas (cognitiva, psicomotora e afetiva) e externas (escola, família) que atingem o processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que, para a construção de um processo educacional de qualidade, torna-se primordial trabalhar em ação conjunta e participativa, angariando esforços para garantir o desenvolvimento integral de nossas crianças e jovens. A prospectiva aqui instaurada é a de contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, ampliando o universo da prática pedagógica, articulando-a a experiências artísticas, esportivas, ambientais e de assistência à saúde, ao mesmo tempo, visando-se essencialmente a educá-los para a cidadania ativa.

E, nessa assertiva, a busca por uma formação de professores coerente e comprometida com a construção da cidadania, interligada à reflexão e à prática do professor da escola básica que, verdadeiramente, oportuniza o “aprender”, requer uma proposta para além da reprodução, ou seja, da prescrição em que o papel do professor em formação se restringe a ouvir, aceitar, ocasionalmente, dar uma opinião, tendo como pressuposto uma série de orientações autoritárias para a prática pedagógica. Nesse contexto, alertam Goliath e Deps:

Necessário se faz, portanto, incentivar os professores a refletirem sobre o seu próprio ensino, e a estimular os alunos a “aprender a aprender”. Estudantes que foram passivos em suas aprendizagens dificilmente passam para uma aprendizagem reflexiva por si só; necessitam da mediação do professor. Não adianta adequar o currículo se os professores não forem preparados a conduzir os alunos nesse processo de aprender. A metacognição elucida modos de instrução que ajudam o aluno a aprender a aprender. Urge, portanto, repensarmos o discurso do professor em sala de aula, visto que o ambiente escolar é o mais propício ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (p. 85).

Ressaltamos que o conhecimento metacognitivo é importante uma vez que, através dele, o aluno é capaz de analisar o que sabe ou não, ativar seus conhecimentos, e procurar superar suas limitações. (p. 98).

Corroborando o referencial apontado pelas pesquisadoras, enfatizamos, com respaldo na teoria “freireana”, a necessidade de o professor refletir sobre o seu próprio ensino como sendo condição *sine qua non* para assumir um *status* profissional e, assim, deixar de ser visto como um simples operário exercendo seu ofício, meramente seguindo caminhos ou direções que lhe são apontadas ou repetindo fórmulas que lhes são prescritas por especialistas; de fato, urge que o ensino não seja mecânico e sim real.

10

Garimpando “cristais” no terreno da educação, ainda no rumo das reflexões acima, os capítulos desta obra, propõem novas metodologias – críticas –, (re)clamando políticas curriculares inovadoras em lugar de metodologias conservadoras. Luquetti, Castelano e Crisóstomo (p. 102) apresentam reflexões no que compete “à formação do docente de língua portuguesa que passa por uma crise de identidade e autodesvalorização, se considerarmos as altas taxas de evasão dos cursos de licenciaturas na atualidade”. No olhar destas estudosas,

a questão linguística é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas. (p. 113).

Sob a égide dessa premissa, pautam suas “reflexões nos postulados da educação linguística que prioriza o estudo da língua como fator de comunicação, interação e conhecimento da realidade, e não como um fim em si mesmo, isto é, no seu aspecto formal baseado no aprendizado de regras”; apontam a hipótese de que “o letramento reflexivo (e o numeramento) são os motores que põem em funcionamento todas as demais competências da vida escolar”. (p. 102); apregoam o desenvolvimento sério do “multilinguismo e, conseqüentemente, do multiculturalismo”, no intento de sensibilizar outras categorias, “como a tolerância e o respeito à diversidade” (p. 112).

Falando-se em diversidade, trata-se de um componente pedagógico efetivo

que propicia aos professores, tanto em formação quanto em ação, vivenciarem um processo de reflexão que oportuniza articular teoria/prática e inserir, no seu cotidiano, ações curriculares que abracem a pluralidade, a sociodiversidade cultural dos grupos que frequentam a sala de aula. É primordial (re)pensar a prática pedagógica nos caminhos do multiculturalismo, sobremaneira, por se tratar de um aporte que valoriza a cultura do aluno para subsidiá-lo na constituição do sentido e entendimento do mundo, objetivando não apenas ao sucesso acadêmico, mas igualmente ao sucesso social e cultural, através de saberes significativos que assegurem o vivenciar da cidadania plena. Por conseguinte, conclamamos a relevância de desenvolver a sensibilidade pedagógica para entender a diversidade sociocultural presente no contexto escolar, na perspectiva de construir e reconstruir a história dos atores sociais.

Nesse palco, ainda, almejando a ampliação do diálogo da prática educativa com os campos que a permeiam e a ela se interligam, mister se faz destacar, nesta obra, a proposta de Silva e Moura, que também adentram um percurso investigativo por metodologias que (re)signifiquem o lugar da língua portuguesa/literatura no espaço escolar, no qual “o livro didático ainda é, praticamente, a única fonte de pesquisa e estudo, não só pela falta de outros livros, revistas e periódicos, mas, também, pelo valor que aquele representa na concepção de escola, ensino, aprendizagem” (p. 135). Nesse contexto, portanto, as autoras-educadoras projetam o livro didático

como uma espécie de cenário museológico, em que as ilustrações, aspectos gráficos e outros recursos, funcionam similarmente ao catálogo do museu, ou às inscrições textuais colocadas ao lado das peças de museus reportando sua origem, autoria e outras informações técnicas, configurando uma narrativa museológica [...] (p. 137).

Essa abordagem de desenvolvimento da leitura institui “algumas características das salas de museus vivos em que legendas, exercícios e práticas diversas, e até mesmo simulações de visitas guiadas, configuram um fio que conduz a leitura”. (SILVA e MOURA, p. 137).

Imprescindível evidenciar a importância de estudos e pesquisas no campo da Museologia e do Patrimônio Cultural, como aporte de extremo valor na sociedade contemporânea – marcada pela Tecnologia da Informação e da Comunicação –, na qual a musealidade (em suas interfaces) é proclamada como espaço preponderante e premente para manter viva a “memória” da identidade cultural de um povo, (re)conhecendo as singularidades do seu legado cultural, político, retomando suas várias formas identitárias.

Pensar em formação inicial de professores implica, indubitavelmente, o olhar sobre a ludicidade – inerente ao cenário da infância. Porquanto, nesse panorama – “ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar” – emerge a “brinquedoteca” como *locus* de suporte para a construção de uma prática efetiva e, ao mesmo

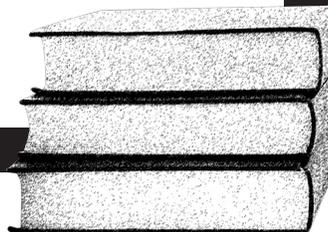
tempo, prazerosa, “através de aprendizagens significativas, nas quais o lúdico seja componente indispensável ao processo de aprendizagem e, conseqüente construção crítica e criativa do conhecimento”. (NOGUEIRA, p. 118-119).

No remate deste prefácio, registramos, com apreço, a honraria pela oportunidade de participar deste momento áureo que constitui a maestria desta obra, que nos proporcionou momentos de profícua aprendizagem e que, certamente, trará incomensurável contribuição ao campo da Educação, pela seriedade da produção científica em que se constitui. Parabéns, queridos autores! Prossigam nessa lida...

Outono de 2013

Prof^a Juçara Gonçalves Lima Bedim

Apresentação



A atividade de formação de professores tem já longa tradição regional. É volumosa a fortuna crítica e de história sobre esse percurso. E ela se encontra parcial e substantivamente utilizada nos capítulos que se seguem, acompanhada de uma aguda percepção crítica por todos os que os assinam, envolvidos que estão desde o doutoramento na área específica da educação ou em outros domínios afins.

Concentrados, todos, na área da pedagogia, de onde formam professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, os autores estão envolvidos com os dilemas, alguns graves, que se apresentam como obstáculos ao ofício, mas também com propostas sensatas de foro acadêmico. Inicialmente, atenta-se para as questões de âmbito internacional, considerando-se o que órgãos tais como a UNESCO e o BID arguem sobre o papel decisional do professor bem como aos seus vencimentos na reforma da educação, em escala nacional e local, enfocando, dentre outras questões, a degradação do papel de professor. Estas e outras premissas são sucintamente desenvolvidas no capítulo “Do ofício de ser professor: breves considerações sobre o desafio imediato da formação de professores”, com ênfase na legislação e nas grandes conferências sobre a matéria.

Em seguida, uma acentuada preocupação em torno da pesquisa como coadjuvante do ensino de disciplinas escolares ganha relevo. No capítulo “Práticas pedagógicas, pesquisa e currículo no ensino de história”, entendemos juntos com os seus autores que a pesquisa, nas suas atribuições, é diversificada, podendo ser teórica, metodológica, empírica e prática, sendo que é esta última aquela que corresponde às pesquisas que têm um compromisso político de utilização da ciência no intuito de intervir diretamente na realidade. Este é um momento em que se permite uma reflexão sobre a mudança necessária de paradigma no ensino, ao relacionar a escola com as práticas.

Os capítulos seguintes, cada um a sua maneira e definidos a partir de enfoques e metodologias igualmente diferenciadas, abordam a questão dos gêneros na tradição brasileira. O capítulo “Educação e gênero: história da educação no Brasil e formação de professores” referenda o caráter eminentemente feminino desta prática, ao mesmo tempo em que aponta uma sutil mudança, isto é, o ainda tímido avanço dos homens como professores de séries iniciais.

Alguma mudança em curso, nesse aspecto? Vivendo em uma região com larga projeção histórica na formação de professores, o capítulo “*Virtus omnia vincit*: o papel da mulher e do magistério (campista) através de uma foto de formatura” refaz o percurso desta tradição a partir de uma análise *sui generis*, a partir de uma fotografia, elevada ao *status* de documento. Ali, os seus autores flagram o lugar e o papel que têm os gêneros na montagem de nossa inscrição histórica como formadores de professores. Fica bem evidente o papel e a função que teve e tem o feminino nesse percurso.

Também relevante é a questão do chamado fracasso escolar, problemática que tem origens extramuros da escola e nela se agrava. No capítulo “O fracasso escolar: alguns olhares sobre essa realidade em Quissamã/RJ”, se constrói uma análise, elaborada a partir da metodologia do estudo de caso, que evidencia as soluções que são encaminhadas de dentro da escola para estancar a sangria da evasão entre os nossos jovens, a partir de uma estratégia de correção de fluxo de alunos com distorção idade/ano de escolaridade.

Outras questões relevantes dizem respeito ao avanço ainda tímido do manuseio interdisciplinar no diagnóstico e solução de problemas em áreas como a psicologia, por exemplo, cujos avanços em pesquisas cognitivas ainda não deram seus frutos. É no capítulo “Incentivando o comportamento metacognitivo dos alunos: critérios para o professor” que se retoma, a partir de pesquisa de pós-graduação, os caminhos que levam à recuperação da teoria e prática metacognitiva como esforço para recuperar a capacidade crítica do aluno quanto ao seu próprio aprendizado.

14

Quando o assunto, contudo, é o letramento, muito ainda deve ser feito para corrigir rotas e resultados que nos deixam em situação embaraçosa no plano internacional. Isto é: como podemos cruzar os braços quando lemos nos indicadores de alfabetização nacional que adolescentes e jovens, mesmo com nove anos de escolaridade, ainda não sejam capazes de lerem e compreenderem minimamente um texto básico? O ensino de português e sua conturbada relação com o normativismo tem muito a ver com as perspectivas sombrias de um letramento ainda muito precário, segundo se constata no capítulo “A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária”. Mais uma vez se faz necessário o alerta: não se pode desmerecer metodologias construídas nas universidades que apontam os caminhos experimentais da **pesquisa** interdisciplinar, ou seja, não se pode desvincular o ensino da língua do seu suporte científico fornecido pela ciência linguística.

Ao observarmos os avanços que vem tomando a pedagogia na sedimentação de um curso que olha cada vez mais com firmeza para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constatamos a importância que releva da constituição laboratorial do curso. Estamos falando do que se teoriza e se descreve no capítulo “Brinquedoteca: que espaço é este?”. Nele podemos ler sobre a construção teórica de caráter interdisciplinar sobre a criação e o amadurecimento

da experiência lúdica como fundamento da educação infantil.

O livro didático de português é examinado em sua função precípua no dia a dia do professor e do aluno à luz da análise do discurso, no elo que ele estabelece entre a literatura e o ensino da língua portuguesa. Ao terem em vista a estreita articulação entre a escola e a língua literária, os autores de “A museificação da obra literária no livro didático, do monólogo ao diálogo” consideram que a escola se constitui numa importante agência de letramento literário, contribuindo para valorizar e dotar de sentido a produção e o consumo de obras literárias. Contudo, a literatura é veiculada em suas páginas a partir de extratos, excertos e comentários de obras literárias, especialmente as já clássicas, configurando-se como museificadas, isto é, apresentadas à maneira de fragmentos de obras, tal como nos museus.

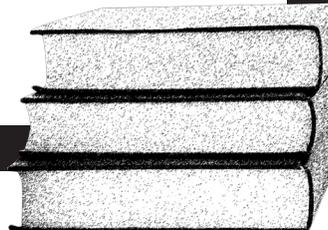
Não podemos deixar de evidenciar que o presente livro foi organizado de dentro de um laboratório que traz em sua designação as rubricas “educação” e “linguagem”, e cujo corpo docente dialoga firmemente com três programas de pós-graduação da área de ciências humanas e sociais aplicadas, do CCH/UENF. São eles: o Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem, o de Políticas Sociais, ambos interdisciplinares, e o Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Parte das já inúmeras pesquisas resultantes produzidas a partir de suas linhas de pesquisa interdisciplinares está aqui representada como resultado da conjunção entre o corpo docente e discente, de graduação e de pós-graduação. Acrescentamos ainda o fato de o presente livro ter concorrido em edital público externo nº 56, de 16 de maio de 2012, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF-Campos, de apoio à publicação de livros, pela Essentia, consagrada editora universitária que zela, sobretudo, pela pesquisa de temas regionais.

Enfim, o presente livro *Formação de professores - história, experiências e proposições*, apresenta um painel criterioso de domínios fundadores da prática pedagógica e da formação deste elo vital que constitui hoje e sempre parte significativa de nossa humanidade: o professor.

Os Organizadores

Do ofício de ser professor: breves considerações sobre o desafio imediato da formação de professores

**Sonia Martins de Almeida
Nogueira**



Primeira palavra: o início do traçado do círculo

A abordagem do tema formação de professores conduz a uma ampla arena de discussão que, nos últimos cinquenta anos, no Brasil e na América Latina, se configura na realidade em plena transformação do percurso de transição do Estado, dirigido à consolidação do Estado democrático. Neste cenário, acolhemos a argumentação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2005), quando assevera que no campo político não há fórmulas gerais a serem aplicadas em cada e em todas as circunstâncias, comentando, ainda, que a maneira pela qual as políticas são discutidas, aprovadas e implementadas é que asseguram serem efetivas.

Casassus (1995, p. 53) afirma que o tema das relações entre o Estado e a educação tem uma dimensão teórica, mas que o processo que configura tais relações já se encontrava em curso desde antes do referido período, situando-se no universo político. Acolhendo esta premissa, consideramos o comentário de Soares (2002, p. 219) em sua releitura de Platão:

na República a proposta política não poderá ser implantada de modo duradouro sem uma educação que a viabilize adequadamente. Eis porque Platão não mediu esforços para fornecer os cânones desta nova e revolucionária "paidéia".

Prosseguimos com Casassus, quando argumenta que nossa história mostra que Estado e educação "estão intrinsecamente associados em função de consecuições do desenvolvimento" (1995, p. 65) e que, na década dos anos 1980, o objetivo principal de assegurar uma oferta educativa de qualidade para todos os cidadãos foi amplamente problematizado, a partir de um diagnóstico crítico da oferta educacional nos países dessa região.

Observamos que temos a herança dos anos 1970, quando as análises críticas quanto ao conceito e função social da educação concorreram para o repensar

sobre as relações entre o sistema educacional e as estruturas sociais, o sistema político e o sistema econômico. Somos, também, portadores da herança da década de 1980, quando, após a desconstrução da percepção da educação como fator de desenvolvimento e promotora de mobilidade social, que prevalecia entre os formuladores de políticas públicas, ocorreu a perda da sustentação teórica dos pressupostos que fundamentavam essas políticas (CASASSUS, 1995, p. 32-3).

Prosseguindo com esta argumentação, Casassus aborda a notável expansão quantitativa que se instalou a partir dos anos 1980, mas comenta que a incapacidade histórica das sociedades latino-americanas tem demonstrado para resolver, de forma adequada, a exclusão social dos setores marginalizados não permitiu que essa ação política de expansão de matrículas compensasse as desigualdades sociais, acrescentando que “a qualidade da educação oferecida “se distribui de maneira notavelmente desigual” (1995, p. 78), ao que se aduz o crescimento das desigualdades no interior da própria sociedade. Sua argumentação, portanto, constrói a descrição do cenário em que, nos anos 1990, a qualidade da educação passou a ser o objetivo maior declarado nas políticas educacionais dos governos da América Latina, uma vez que a expansão quantitativa do sistema de ensino pareceu oferecer uma resposta satisfatória à meta de universalização da matrícula no ensino fundamental. Mas o autor apresenta como pergunta de fundo: “o que é preciso fazer para melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade na educação?” (CASASSUS, 2002, p. 28).

18

No contexto em que as relações entre o sistema educacional e as estruturas sociais, o sistema político e o sistema econômico tecem a reflexão, é preciso atentar para algumas ponderações subsumidas no cenário da mundialização e para os temas relevantes que constituem desafios no campo do planejamento e da elaboração de políticas educacionais. Dentre esses desafios, fundamentados nos questionamentos que transitavam/transitam nos fóruns internacionais, pomos em foco a qualidade da educação, que importa, necessariamente, a questão da formação de professores. Tedesco (1997, p. 60) assevera que, nos anos 1990, a OIT-Organização Internacional do Trabalho e a UNESCO atribuíram “muita importância às condições de trabalho, aos vencimentos e ao papel decisional dos professores na reforma da educação, em escala nacional e local”, mas comenta que as pressões exercidas pela comunidade financeira mundial para a redução dos gastos públicos com a educação permitiram apenas uma influência limitada sobre a melhoria substancial da qualidade de formação desses profissionais. Este cenário permite uma leitura dos anos 1990 que constata:

- o declínio nos gastos com a educação, tendo como principal ação para o ajuste dos recursos orçamentários a perda salarial dos professores, o que provocou uma significativa degradação das suas condições de trabalho, e
- o desenho do perfil do professor ora como vítima das políticas orientadoras do sistema de ensino, ora como culpado pelos maus resultados.

Em 1996, a 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação, promovida pela UNESCO, se organizou sob o tema *O papel dos professores no mundo em mudança*. Os documentos finais firmados pelos participantes se estruturaram a partir de dois princípios fundamentais, expressando:

- a urgência de reformas educacionais alcançarem a escola e a sala de aula, considerando o professor como elemento chave no processo de transformação da educação;
- a necessidade de formulação de políticas integradas para os professores (TEDESCO, 1997).

Precisamos registrar, para melhor descrever a efervescência das duas últimas décadas do século XX, que, em outubro de 1988, tivemos a promulgação de uma nova Constituição que reafirmou o direito à educação, em seu artigo 6º, e os princípios fundamentais imbricados no conceito de educação: cidadania, dignidade da pessoa humana e valores sociais do trabalho, em seu Artigo 1º, incisos II, III e IV. O seu Artigo 23, inciso V, estabeleceu como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. A década de 1990 se iniciou, então, com nossas expectativas e crenças gestadas no acompanhamento no Congresso Nacional da tramitação do projeto de uma nova lei de diretrizes e bases da educação, considerando a participação em audiências públicas e elaboração de propostas de emendas.

Por outro lado, o governo brasileiro tornou-se, ao longo dos anos 90, signatário de vários documentos resultantes de grandes conferências promovidas pela ONU/UNESCO, permitindo-nos, à luz de tais documentos, afirmar que algumas orientações da política educacional se originaram em compromissos assumidos nesses encontros, uma questão que se instaura a partir do modelo econômico orientador do modelo de desenvolvimento que identifica como seu elemento básico a centralidade do conhecimento e a educação.

Pretendemos, com esta palavra primeira, iniciar a curvatura do círculo que irá desenhar o tema formação de professores que estamos abordando.

A construção de um cenário nos anos 1990: breve sobrevoo de referência

Nos anos 1990, tornou-se imperativo liderar, com maior competência e atenção especial à aceleração do tempo, ações efetivas voltadas para a realização de projetos inovadores que garantissem aos sistemas educacionais o papel de agente/ sujeito nos processos sócio culturais que se universalizavam e cuja dinâmica se

realiza na dialética entre o impacto da ciência e da tecnologia no mundo da vida e em nossas culturas e as relações sociais. Assim, precisou-se pensar “de um modo mais rigoroso e abrangente na articulação da educação com o sistema político (realidade política e institucional), no qual tal articulação implicasse a necessidade de mudança social, o diálogo com a realidade, o desafio para compreender e enfrentar o impacto da ciência e da tecnologia” (NOGUEIRA, 2002, p. 2).

A sociedade global que se impunha implicava a interação entre padrões culturais e sócio-culturais e a institucionalização de sistemas de referência e de valores oriundos de centros hegemônicos. Assim, a tomada de consciência e refletindo as mudanças na formação cultural da sociedade, tendo em mente o ritmo acelerado de tais mudanças, tornaram concretos os desafios de caráter conceitual e praxiológico à educação.

Ao considerarmos a utopia da sociedade de informática, desenhada com traços muito nítidos nesse período, foi necessário indagarmos sobre a qualidade social da utopia posta em prática, o que nos conduzia à argumentação: educação para qual cidadania?

há novas formas e significados do trabalho. Padrões culturais e consciência política se modificaram. Tecnologias levantam desafios da informação sem fronteiras. Economias, com seu caráter transnacional, começam a reger, de um modo mais agudo e interveniente, configurações de poder, hegemonia e dominação (NOGUEIRA, 1997, p. 871).

20

O que poderia a educação propor para responder às questões que transitavam no sistema social? Como poderia a educação enfrentar o ritmo acelerado das transformações?

Uma premissa angular que se consubstanciou nesse período foi a de que as sociedades e seu governo seriam capazes de conduzir a mudança social, por exemplo, em direção à melhor educação para toda a população. No entanto, o primeiro argumento essencial na aproximação ao nosso cenário educacional foram os baixos índices alcançados nas avaliações internacionais e nacional do desempenho dos alunos em linguagem, matemática e ciências e as políticas educacionais que se implementavam em busca de melhores resultados.

Desde os anos 1990, foi adotada a perspectiva da educação como um elemento vital para assegurar a inclusão social, uma estratégia voltada para reduzir práticas de exclusão. Esta premissa, subsumida nas políticas educacionais e programas, reflete um compromisso com valores tais como igualdade e equidade. Do nosso ponto de vista, acreditamos que o princípio da equidade é crucial no debate em torno da promoção e fortalecimento do acesso da população a todos os níveis de escolaridade e ele está presente nas reflexões sobre a função social da educação, que se fortaleceram nessa década.

Já em 1987, Dumerval Trigueiro Mendes alertou para o que constituía um grande desafio aos formuladores de políticas educacionais e aos formadores de professores, bem como àqueles que, no meio acadêmico e em associações de

profissionais, pugnavam por reformas do sistema de ensino e propunham novas orientações para a formação de professores. Argumentou o eminente educador (TRIGUEIRO MENDES, 1987, p. 89):

A educação aparece sem filosofia, sem política, sem economia, desligada ao mesmo tempo de seus objetivos e valores reais, como de suas condições históricas e sócio-culturais. Sobram apenas algumas instrumentalidades, que não vão servir à educação brasileira, esvaziada, mas ao Poder, que passa a ocupar o vazio determinado pela ausência de todas as categorias que deveriam estruturar o pensamento e a política educacionais.

A nosso turno, sustentamos a tese de que a educação é crítica para a promoção do desenvolvimento e que a formação de professores tem uma presença proeminente nesse processo. Acrescentamos que os professores devem ter consciência de seu papel no desenvolvimento da qualidade do ensino e isto põe em evidência o problema de sua formação inicial e continuada, pois são os agentes da ação pedagógica.

Acreditamos ser relevante manter aceso o debate sobre a formação inicial de professores e este se fortalece com o próprio debate no meio acadêmico e no seio das associações de profissionais de educação. Esta premissa abriga a reflexão de Linhares (1999, p. 47), “pois antes de mais nada, gostaríamos de, sintonizando com a polifonia deste tempo, remarcar nossas instituições de formação de profissionais da educação numa direção contraposta aos processos homogeneizadores que a globalização conservadora e liberal vai impondo”.

Perguntamos então: quais são as alternativas que devem ser buscadas diante da complexidade do processo de formação de professores, imbricado na interação entre os sistemas político, econômico e educacional? Que propostas podem ser construídas no cenário das disposições legais concernentes à formação de professores?

Por outro lado, precisamos atentar para resultados de pesquisas que demonstram que a cada ano um menor número de jovens escolhe o magistério como profissão e mais professores renunciam a sua função, um problema que se torna cada vez mais agudo, desde os anos 1990. O país enfrenta uma significativa carência de professores no sistema público de ensino, o que afeta a qualidade e enfraquece o exercício do direito à educação, direito social estabelecido pela Constituição Federal de 1998. Este quadro chama à discussão sobre novas formas de ampliar os quadros, acompanhada de novas definições do papel profissional dos professores e de modelos de sua formação, inicial e continuada. Os jovens precisam ser atraídos para a profissão de professor.

A acentuação dos índices de evasão e o crescimento do desinteresse pela profissão promoveram a discussão sobre como levantar o *status* dos professores e

dos formadores de professores; ao mesmo tempo, reforçaram as discussões sobre reformas de sistemas de ensino e modelos de formação de professores. Estas questões permanecem atuais.

O griô, o mestre e o professor: três personagens do ato de ensinar. Uma reflexão

Sem pretender elaborar um relato histórico, nos aproximamos destes atores sociais como personagens do percurso da escola. Começamos pondo em foco um membro de grupos humanos cuja organização social para a vida coletiva tem um *spectrum* de menor complexidade. A escolha do griô representa apenas uma atenção mais particular às culturas africanas. O personagem mestre se desenha em nossa herança da civilização greco-romana e o professor delinea-se na proposta da escola pública e laica contida nos ideais republicanos.

O griô, na mitologia africana, de grupos étnicos do noroeste da África, é o responsável pela transmissão do conhecimento e da cultura por meio da palavra. Um contador de histórias. Personagem presente nas culturas não detentoras de escrita, que, deste modo, preservavam saberes indispensáveis à sobrevivência daquele grupo humano e asseguravam a manutenção de sua organização como um coletivo. Talvez, com ampla liberdade de interpretação, possamos afirmar seu papel de exercer a função mantenedora mais tarde atribuída à escola. Era, também, responsável por cuidar da Iroko, árvore sagrada por ser a primeira a surgir no mundo, podendo-se, então, identificar uma leitura do mundo a partir de um paradigma ontológico.

O mestre, por sua vez, se identifica no ofício de professor, cujas origens se situam na Antiguidade, ofício exercido em quase todo o mundo sem interrupção desde então. O modelo da escola tradicional, que se instaura na criação e consolidação dos sistemas públicos de ensino ao longo do século XIX na Europa e nas Américas, caracteriza a transição efetiva do paradigma ontológico para um novo paradigma, com suporte dos princípios da escola pública e laica, fortalecendo, no entanto, o perfil do mestre, detentor de todo o conhecimento a ser transmitido, regido, ainda, pela máxima: *magister dixit*, que prevalecia no século XVII, quando não poderia ser contestado o seu saber. Era o centro de todo o processo educativo desenvolvido na sala de aula.

Esse mestre se personifica

com o advento dos modernos tipos de organização social, e com a compreensão da escola como função do Estado [...] um tipo que só a moderna concepção da sociedade democrática poderia criar: um tipo de reação contra as sociedades antigas de cunho teocrático ou aristocrático (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 10).

Seu trabalho se pauta na delegação de ensinar que recebe de seu grupo social ou do governo e se orienta pelo domínio da dimensão cognitiva do objeto de seu ensino e que só ele conhece.

Para chegarmos ao professor, cujo magistério é exercido à luz das múltiplas teses que ainda convivem nas orientações pedagógicas de sua ação educativa, há o longo caminho do pensamento pedagógico desenvolvido no século XX e nestes primeiros anos de 2000. A escola é um ambiente privilegiado de contradições, no qual interdisciplinaridade, criatividade, individualização, desenvolvimento pessoal, entre outros elementos a serem considerados, compõem o discurso pedagógico, mas não se identificam muito na prática.

Para ser capaz de lidar com a transição paradigmática em curso no mundo da vida, na qual os componentes estruturais (cultura, sociedade e indivíduo) interrogam a educação e a teoria pedagógica como fundamentais para a concretização da proposta política e pedagógica, a educação deve conduzir em si própria um processo de revisão epistêmica e hermenêutica e o professor se defronta com o desafio dessa revisão. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica cientificamente fundamentada demanda do professor uma atitude de questionamento e a consciência de si próprio e da realidade. Sua formação deve conduzi-lo a ir além das abordagens cognitivas, que alicerçam a razão subjetiva, pronto para interrogar a sociedade da informação e buscar a simbiose entre os conceitos científicos e sua atuação técnica.

A sua identidade profissional, no entanto, permanece em traço esmaecido e continuamos buscando conhecer quais são os fenômenos inerentes ao ofício de ensinar. Nesse caminho investigativo, há a questão fundamental do comprometimento do professor com seu ofício. A escolha e o exercício de seu ofício deve ser pelo que o magistério é e ele precisa indagar-se: o que o magistério é para mim?

Fazemos, aqui, uma longa transcrição de Hannah Arendt (2005, p. 246-7), para prosseguirmos nesta argumentação:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. Tudo isso são detalhes particulares, contudo, que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos.

Em sua abordagem sobre a educação, a autora se estende nos dando elementos para enfatizarmos a importância do comprometimento de quem ensina com o seu ofício:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDE, 2005, p.247).

Entretanto, estamos conscientes de que a formação de professores é um sistema muito complexo e as ações a ela correspondentes nem sempre alcançam sucesso. Aqui, nos permitimos acolher a pergunta de Zukav (1986, p. 39): “Como pode uma coisa tão simples quanto um átomo de hidrogênio, que tem apenas dois componentes, um próton e um elétron, responder por um *spectrum* tão complexo?” O autor se refere a mais de uma centena de linhas de cores de padrões distintos que podem ser percebidas através de um espectroscópio, o mais simples dos átomos sendo o do hidrogênio. Parece-nos que nos podemos valer de uma analogia com o átomo do hidrogênio para pensarmos como pode ser tão complexa a formação de professores, quando, aparentemente, parece lidar apenas com habilidades para saber ensinar e fazer aprender.

Gauthier (1998) argumenta sobre a longa história do ensino como um ofício universal, remontando suas origens à Grécia antiga, considerando seu papel fundamental nas sociedades contemporâneas, mas, sublinhando que sua identidade profissional não tem um traçado forte, pois: “[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (GAUTHIER, *op. cit.*, p. 17). Segundo o autor, temos apenas permanecido em nossas pesquisas e inúmeros estudos “nas tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica” (*ibid.*, p. 18).

24

Há, por certo, uma especificidade do conhecimento pedagógico, mas o desenvolvimento da teoria educacional, a abordagem do fenômeno educativo em sua multidimensionalidade e a construção de um estatuto epistemológico da pedagogia parecem estar ainda no plano das utopias, prevalecendo como medidas efetivas aquelas que são de implementação de diretrizes políticas e de cunho operacional para atingimento de metas de melhoria da qualidade do ensino.

As reformas dos sistemas de ensino ocorridas nos anos 1990 se deram num contexto de uma visão de como a formação de professores e as escolas deveriam ser planejadas e implementadas para as sociedades do século XXI. Dois pontos fundamentais emolduraram a questão da formação desses profissionais: 1) a formação de professores deve ser o princípio fundante para desenvolver a educação em qualquer sociedade; 2) as formas convencionais adotadas para o desenvolvimento profissional dos professores se apresentam superficiais e inadequadas. Quanto ao primeiro, se apoia no pressuposto de que a aprendizagem mais efetiva de maior número de alunos depende, em última instância, dos professores. O segundo destaca que os investimentos em formação inicial e formação continuada de professores são acentuadamente baixos e sua aplicação é muito pouco efetiva para realmente importar (SYKES, 1996).

No Brasil, nos anos 1990, depois de sacudidos pelas teses da teoria da pedagogia histórico-crítica, que questionou o paradigma da escola tradicional e os projetos pedagógicos fundamentados nas premissas deweyanas, tendo

enfrentado anteriormente a presença do neopositivismo como aporte teórico da educação e o movimento que trouxe à liça a concepção crítico reprodutivista dos estudos de Bourdieu, afirmamos a escola como forma dominante e principal da educação, exigindo sua compreensão: “a partir do desenvolvimento histórico da sociedade” (SAVIANI, 1992, p. 105).

Ainda nos anos 1990, preocupava-nos promover a profissionalização dos professores e a qualidade da sua formação, entendendo que essa formação deveria ser continuada: o profissional deveria continuar seu processo de formação mesmo depois de completar sua formação inicial em seu curso de graduação. Acrescentava-se que o requisito da pesquisa deveria estar relacionado às tarefas da profissão. No entanto, os problemas percebidos nos modelos de formação de professores, até então experimentados, permitiam-nos entrever que premissas não expostas, crenças e opiniões haviam atuado com grande influência na elaboração desses modelos; entretanto, a profissionalização e a formação em nível superior, na verdade em grau universitário, já estavam presentes como componentes dessa formação, desempenhando papel relevante nas reformas e inovações que se implementavam.

Fechando o círculo, nele inscrevendo algumas considerações

25

Importa-nos o foco do comprometimento do professor com seu ofício. Poderíamos partir da suposição da vocação ou construir o argumento da paixão. Antes de iniciar este percurso, no entanto, levantamos algumas preocupações: “O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (GAUTHIER, 1998, p. 18).

A ciência do ensino, como denomina o autor, ainda é uma ideia não concretizada, mas ele acolhe a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e pergunta qual seja, de onde vem e como é construído e sobre os limites e implicações inerentes à sua utilização. Prosseguindo com sua argumentação, Gauthier se refere à formalização dos saberes necessários à execução das tarefas próprias do professor e, partindo da premissa de que ensinar é uma atividade muito complexa, não podendo ser resumida aos conhecimentos da área de estudos em foco, enuncia algumas crenças que cercam o exercício do magistério: basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência; basta ter cultura, todas elas apenas crenças “ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (*id.*, p.20). A elas acrescentamos a vocação, que, empregada no sentido vulgar, permite sua interpretação como vocação mística e a imediata associação do magistério ao sacerdócio.

Lourenço Filho, referindo-se a resultados de investigações realizadas junto a professores, identifica que as causas determinantes para a escolha de sua profissão distribuem-se em: vontade dos pais; sem motivo determinado; profissão do pai e da mãe e facilidade de obter emprego, concluindo pela não existência de uma vocação definida. Argui que “o gosto pela profissão do magistério é antes uma formação social que uma vocação” (2001, p. 15).

Mas o que leva, então, o professor ao seu comprometimento com seu ofício? Day (2004, p. 15) acolhe a paixão pelo ensino, identificando os professores que

gostam dos alunos, da vida dedicada à aprendizagem e ao ensino, que reconhecem que o ensino não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para com os outros – quer sejam alunos, colegas de trabalho ou pais –, mas também um compromisso intelectual e emocional para com o *eu* através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas.

O autor argumenta que os professores eficazes assumem a paixão por sua disciplina e por seus alunos e acrescenta que ela se relaciona com o comprometimento. Entusiasmo, comprometimento e esperança são, para o autor, características chave da eficácia no ensino.

26

O que se espera do professor em sala de aula? Segundo Day (*op. cit.*), que seja um profissional competente, responsável pela elevação dos níveis de rendimento escolar de todos os alunos e capaz de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem. Seu trabalho é complexo, exigente em seu contexto e desafiador em termos emocionais e intelectuais. Sua identidade profissional pode ser desenhada pela responsabilidade moral que tem com os alunos e pelas dimensões cognitiva, ética e estético expressiva de sua disciplina. É comprometido emocionalmente com muitos aspectos de seu trabalho e “é a transformação da paixão em ações que encerra e integra o pessoal e o profissional, a mente e a emoção, e que irá fazer diferença nas aprendizagens dos alunos” (DAY, *op. cit.*, p. 39).

O comprometimento do professor se expressa através do que ele é e do que faz.

Retomamos Hannah Arendt para retornarmos à reflexão sobre um modelo de formação de professores:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição [...] a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver (ARENDR, 2005, p. 246).

Partindo dessa análise, argumentamos que os modelos de formação de professores devem estabelecer linhas orientadoras para promover a necessária convergência dos paradigmas da proposta pedagógica com os requisitos da prática educativa na sala de aula. Devem considerar ainda como superar a usual

negligência do sistema de ensino quando os requisitos da epistemologia científica são postos no nível acadêmico da graduação.

Temos o argumento de que uma proposta de formação de professores deveria dar forte ênfase ao desenvolvimento de competência acadêmica e acentuar os paradigmas teóricos de valores (dimensão ética), de modo a fortalecer a habilidade política do professor de entender e assumir seu papel. E, ainda, acolher os princípios orientadores de: comprometimento pessoal, consciência do significado que a educação tem para o professor em formação e a vivência e a hierarquização de valores.

A formação de professores requer permanente atenção e reformas substanciais podem tornar-se uma condição necessária. Esta questão sempre se torna campo de debate nos fóruns que congregam os profissionais de educação e nesse campo ampliam-se as discussões sobre os estudos gerais, os estudos profissionais e os estudos especializados que devem compor a proposta pedagógica dessa formação. Nos referidos fóruns, os educadores buscam deliberar sobre políticas, caminhos e inovação nos modelos de formação de professores, visando definir diretrizes e ações práticas que conduzam à qualidade da educação.

Fechamos o círculo, voltando ao tema inicial da formação de professores ao acolhermos o comentário de Bernard Charlot (2003, p. 9), segundo quem

em relação à formação de docentes, estudos e pesquisas realçam a importância e a necessidade de transformações profundas nesse processo, mas, na prática, são poucas as mudanças que se concretizam e continua-se formando os professores às cegas – para falar a verdade, muitas vezes faz-se de conta que se formam docentes! Não se sabe mais qual deve ou pode ser o modelo de formação deles.

27

Fica-nos a inquietação provocada por esse comentário.

Referências

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **A Escola e a Desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. "Apresentação". In: **Pedagogia como ciência da educação**. Maria Amélia Santoro Franco. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora LDA, 2004.

GAUTHIER, C. "Apresentação". In: **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. C. Gauthier [et al.] tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

INTER AMERICAN DEVELOPMENT BANK. Research Department. **Ideas for Development in the Americas-IDEA**, 2005.

LINHARES, Célia Frazão *et al.* Formação de Profissionais da Educação: Rememorando para projetar. In: CARINO, Donald de Souza Jonaedson *et al.* **Pedagogo ou Professor? o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. "Há uma vocação para o magistério?". In: **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MENDES, Dumerval Trigueiro. "Existe uma filosofia da educação brasileira?". In: **Filosofia da Educação Brasileira**. Dumerval Trigueiro Mendes (coord.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

28

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: CARAPETO, Lourdes Marcelino Machado e Naura Syria. **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 17-32.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. "The Relevance of a Theoretical Basis for a Teacher Education Model: a Contribution to Contemporary Teacher Education Debate". In **International Yearbook on Teacher Education 1997**. Muscat, Oman: Sultan QBoos University, International Council on Education for Teaching, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOARES, Jorge Antonio. **Dialética, educação e política: uma releitura de Platão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SYKES, Gary. Reform of and as Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 1996, p. 465-476.

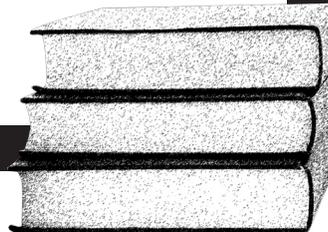
TEDESCO, Juan Carlos. "Enhancing the Role of Teachers". In: **Teachers and Teachers. International Perspectives on School Reform and Teachers Education**.

Christopher Day, Dolf van Veen, Wong-Kooi Sim (Eds). Leuven/Apeldoorn: Garant, 1997.

ZUKAV, Gary. **The Dancing WU Li Masters. An Overview of the New Physics.** 3 ed. Suffolk, GB: Fontana Paperbacks, Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd, 1986.

Práticas pedagógicas, pesquisa e currículo no ensino de História

Leandro Garcia Pinho
Taís de Cássia Badaró Alves



Introdução

Na bibliografia das últimas décadas, muito se tem dito sobre novas práticas pedagógicas em sala de aula no intuito de se levar a um ensino significativo. Diferentes caminhos são apontados. Muitos congressos e seminários realizados por todo o país. Assim, se por um lado vemos que não há respostas únicas para os problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula, por outro, os pesquisadores e professores têm se engajado na tentativa de encontrar soluções plausíveis para os mesmos.

Uma das propostas que tem ganhado fôlego e acrescido discussões ao debate é a idéia da pesquisa como atitude constante no processo de formação educativa. Pesquisadores como Pedro Demo (2001) apontam para os benefícios da relação constante entre pesquisa/educação para a melhoria da qualidade do ensino. Para ele, ao equalizarmos melhor essa relação – que muitas vezes não é vista como dialógica – estaríamos tentando tanto “cotidianizar a pesquisa” quanto buscando reintroduzir “a adequação entre teoria e prática” (DEMO, 1996, p. 9).

Apesar das grandes discussões e debates que envolvem novas posturas do educador, na prática do professor, em sala de aula, as aulas expositivas ainda são a tônica mais constante. A informação/conteúdo passados pelo professor ainda estão nitidamente centrados na condição última da aula expositiva, sob a qual o aluno recebe uma “verdade” quase “revelada” por parte do professor que, por sua vez, baseia-se primordialmente no livro didático. No âmbito das reflexões sobre os conteúdos ministrados pelo professor, torna-se necessário discutir abordagens recorrentes ao currículo, que se encontram ainda muito presas a um padrão de análise dicotômico. Diferentemente de tais abordagens, tomamos o currículo como um campo de interações culturais.

Esse diagnóstico não parece ser diferente ao refletirmos sobre a grande maioria dos conteúdos ministrados no Ensino Fundamental e Médio,

principalmente em disciplinas como a História. Posto isso, este texto pretende contribuir para uma reflexão crítica da prática pedagógica do professor. Não almejamos levantar respostas rápidas nem suscitar uma crítica sem fundamentos, e sim viabilizar uma discussão que possa levar o professor a refletir sobre sua postura pedagógica, o que será sempre um gesto “nobre” em educação.

Chamamos atenção para questões que envolvem, em sua especificidade, o trabalho/prática do professor de História, mas também tentaremos deixar reflexões que, num âmbito mais amplo, possam servir de discussões para que os professores reflitam e (re)signifiquem sua prática pedagógica constantemente.

A importância da pesquisa como prática pedagógica cotidiana

Para Demo (1996), a pesquisa é percebida como um processo que deve aparecer constantemente “em todo trajeto educativo”. Ela deve ser, segundo ele, um “princípio educativo”, servindo de base de qualquer proposta emancipatória. A atitude de pesquisa deve ser parte intrínseca da ação de educar, uma vez que esta última teria como tônica principal “motivar a criatividade”. Assim, sua reflexão nos leva à constatação de que educar é abrir espaço para que “surja o novo mestre, jamais o discípulo”.

32

Esse novo mestre somente viria a ser criado numa situação que privilegiasse a emancipação e não a “domesticação” do educando. Para tanto, a pesquisa teria que ser vista não mais como algo elitista atrelada às mãos de poucos que a detém como privilégio de uma classe erudita. Demo ainda chama atenção para a idéia de que a pesquisa deva ser levada ao cidadão que está sendo educado, para que ele possa “manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias”. Essa atitude de levar o indivíduo à emancipação deveria ser privilegiada constantemente pelo professor, para que o educando não seja cunhado como discípulo, nem somente domesticado para “ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo ‘colar’” (DEMO, *op. cit.*, p. 16-17).

O que é revelador no debate de Demo é a sua veemente defesa do “aprender” ligado ao “criar” e não somente ao “reproduzir”, mas para que essa forma de aprender seja realmente colocada em prática alguns instrumentos devem ser elencados pelo professor como primordiais. No caso do ensino de História, a prática da pesquisa em sala de aula pode ser um meio de sair da condição em que se encontra – instrução, informação, reprodução – “quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório” (DEMO, *id.*, p. 18).

Caminhando nos rumos dessa reflexão, o que seria então a pesquisa? Centramo-nos no âmago dessa ideia. Demo chama atenção para a distinção de quatro gêneros de pesquisa: a) *teórica*; b) *metodológica*; c) *empírica*; d) *prática*. As três

primeiras categorias envolvem, grosso modo, o tratamento de um assunto teórico, o estudo dos procedimentos metodológicos e o levantamento de dados empíricos ou factuais, respectivamente. Já a última, corresponde às pesquisas que tem um compromisso político de utilização da ciência no intuito de intervir diretamente na realidade (DEMO, 2001, p. 93-94).

Esclarece ainda, o autor, que nenhuma dessas categorias poderia ser exercitada isoladamente, uma vez que esses gêneros de pesquisa se interconectam. Apesar disso, nem toda pesquisa prescindiria o levantamento de dados empíricos, mesmo havendo sempre a importância de se promover uma teorização que apresente aplicabilidades práticas.

Nesse sentido, Demo encaminha suas proposições para a necessidade de distinção entre a “pesquisa como *princípio científico* e como *princípio educativo*”. Sua proposta, corroborada aqui em nossas reflexões, atenta para as discussões que envolvam a pesquisa como “princípio educativo”, como “estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestão da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central”.

O que deve ser destacado é que essa autonomia é algo gradativo. Eis o que diz Demo (*id.*, p. 94): “No início, todo aluno ‘copia’, porque é modo de iniciar. Em seguida, sob orientação do professor, passa a ver que reproduzir nada acrescenta. Põe-se, então a buscar elaboração própria, que vai aprimorando, à medida que pesquisa sistematicamente”.

A pesquisa então, “não pode ser vista como atividade especial de gente especial, mas como ambiente mais natural de aprendizagem” (*id.*, *ibid.*).

Entretanto, o “vício” da aula expositiva, reprodutivista tão comumente e cotidianamente aplicada em nossas salas de aula, acaba por levar a uma percepção da pesquisa como algo exótico, bem distante de uma atitude endógena à prática pedagógica. Nesse aspecto, Demo (*id.*, p. 94-95) ainda é mais enfático:

No fundo, ninguém estuda de verdade, e, por isso, ninguém aprende de verdade. Passa-se o tempo vendo conteúdos alheios, repassados de modo reducionista e treinando o aluno a reproduzir posicionamentos obsoletos. É preciso, pois, dizer com todas as letras que o ambiente acadêmico adequado começa pelo professor, pois o aluno adequado é também função do professor adequado.

E dentro dessa perspectiva, o autor destaca a importância do professor como peça chave dessa forma de aprendizagem. O professor deve dedicar-se constantemente ao estudo, produzir conhecimento sempre, levando até mesmo textos seus para os alunos. Essa visão sobre as funções e papéis do professor como um mediador que capacita o aluno à autonomia, não se encontra longe de alguns dos enunciados propostos por grandes “pensadores” da educação.

De acordo com Marta Kohl de Oliveira (1996, p. 58), Vygotsky revela que o processo de formação cultural do indivíduo pressupõe essencialmente

um processo de ensino-aprendizagem. Esses processos irão ocorrer de duas maneiras: a) informal, via a simples imersão constante do sujeito em situações da vida cultural; b) de forma deliberada, pela ação “explícita e voluntária de um educador que dirige esse processo” .

Assim, tanto em Vygotsky quanto nas reflexões de Demo, vemos um grande destaque para a postura do professor como agente capacitador do indivíduo/ aluno para a construção de uma trajetória autônoma em relação ao conhecimento. Voltado para as questões de cunho psico-desenvolvimentistas do indivíduo, Vygotsky não deixa de dar grande relevo à ação da escola e, concomitantemente a isso, do professor nos processos de aprendizagem.

A escola, como criação cultural das sociedades letradas, possui, então, um singular papel na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Ela deve dar aos indivíduos instrumentos para interagir plenamente no âmbito social, via conhecimento acumulado pelas disciplinas científicas “e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência”. A escola seria, assim, um lugar privilegiado:

Um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 63).

34

Tentando recuperar questões levantadas por Vygotsky para a educação e o ensino escolar, Oliveira (*op. cit.*) chama atenção para esse caráter deliberativo da formação social de um indivíduo. Enculturar-se representa um processo que necessita da ação dos demais indivíduos do grupo onde se está imerso.¹ No âmbito educacional, cabe ao professor o papel de mediador desse processo de imersão do indivíduo em sua cultura, e a partir do exame e da discussão constante em relações de interação, o indivíduo e professor construiriam cotidianamente o conhecimento, vivenciado não de forma reprodutivista, mas, através da pesquisa como prática pedagógica, como prática de formação de um sujeito autônomo capaz de meditar, refletir, criticar, polemizar, discutir sua ação em sociedade.

A elaboração de um comportamento que impulsiona a autonomia deve sempre estar presente nas estratégias educativas. O indivíduo humano, portador de um sistema nervoso complexo, adquire ao longo de seu processo de socialização/enculturação comportamentos que serão norteadores de suas atitudes. É um processo, ao mesmo tempo de imersão numa “teia social”, quanto de luta constante para se adequar ou refutar as tramas dessa teia. Assim, haveria um processo dinâmico e dialético entre o mundo e o homem “no interior deste”, denominando-se comportamento (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 77-8).

¹ Para a antropologia e para a sociologia, utiliza-se a expressão “enculturação” como sinônimo de socialização, uma vez que esta implica necessariamente a “interiorização da cultura pelo indivíduo”. Ver: NOVA, Sebastião Vila. *Introdução à sociologia*, p.50.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Como proposição básica no pensamento de Vygotsky, Oliveira destaca a ideia de que a aprendizagem seria, para ele, fundamental no desenvolvimento do indivíduo, desde criança. A partir dos enunciados desse aclamado pensador da educação, a autora destaca que o processo de ensino-aprendizagem que vemos ocorrer na escola propiciaria ao indivíduo a imersão numa cultura letrada, donde a ciência apresenta-se como um dos veículos primordiais do conhecimento. Do ponto de vista de Vygotsky, para haver desenvolvimento tem que haver aprendizagem, especialmente de funções psicológicas superiores – em que a cultura é de fundamental importância –, sendo necessário que haja intervenção (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 66).

Retomando os levantamentos de Demo sobre a formação da autonomia do educando, deve-se então ressaltar a importância do papel do professor nessa construção do indivíduo. A elaboração tanto “individual” quanto a “coletiva” – no caso aqui entendido como a relação do educando com o educador, do indivíduo com o meio social em que está imerso – devem estar combinadas, segundo Demo, para que o ser humano possa saber trabalhar em equipe, funcionalizando suas próprias elaborações em um meio consensual, como se apresenta o âmbito social. Mas, ele chama a atenção para que o trabalho em equipe, ao ser valorizado, não venha substituir a produção individual, pois estudar e aprender devem ser a tônica do trabalho em grupo. Daí, na interação/relação professor/aluno, tanto um quanto o outro estão constantemente produzindo e (re)significando conhecimentos.

Surge então uma outra questão. Mesmo sendo todo esse enunciado muitas vezes não ignorado pelos professores, por que então ainda permanecemos em “táticas reprodutivistas” no processo de aprendizagem? Uma resposta aventada por Demo nos leva a constatação de que nós, professores e alunos, não somos levados a perceber alternativas concretas a essas táticas:

Desconhecemos, quase sempre, a discussão em torno da aprendizagem, deixando-a para pedagogos que, por sua vez, ainda entendem pedagogia como ‘dar aula’. Na prática, esta seria a grande transformação esperada: toda entidade educacional é, em primeiro lugar, local primoroso de aprendizagem reconstrutiva política. Frequentamo-las com o propósito declarado de aprender, sobretudo de aprender a aprender e sempre de modo permanente (DEMO, 2001, p. 96).

Como prática de aprendizagem constante e significativa, Demo propõe a prática da pesquisa, que levaria gradativamente o indivíduo a um *status* de autonomia, de constante busca do conhecimento, já não mais envolto em uma estrutura de recorte e colagem do conhecimento alheio, mas capaz de (re)significar sua prática cotidiana.

Currículo: uma dinâmica de interações culturais

É fato que o saber oficial e “colonizador” do professor – como já discutido na seção anterior – vem sendo responsabilizado, no âmbito das pedagogias críticas, como mecanismo de manutenção de um padrão tradicional que inviabiliza a prática pedagógica como mediadora para a autonomia. Há, neste sentido, um duplo movimento que, se por um lado, constata a manutenção de práticas reprodutivistas ainda vigentes, por outro, busca alternativas para a relação professor-aluno.

A questão central que procuramos discutir como (re)significar a disciplina História em sala de aula, redimensiona o valor da pesquisa e oportuniza a reflexão sobre o campo do currículo – o que fazemos a partir de então.

Pensar o currículo de forma indissociada da cultura vem sendo a forma recorrente nas discussões sobre a renovação da prática docente. Definir melhor o que a escola deve ensinar aos alunos, especialmente neste momento mais atual, em que muito se discute a distância entre as formulações curriculares e o universo escolar, tem sido um imperativo. Tal desafio se apresenta como exercício necessário para enfrentar o impasse presente no ensino – particularmente, o de História.

Sendo assim, ganha espaço a reflexão sobre as implicações próprias de determinadas abordagens que se voltam para o campo do currículo. Dentro do que pretendemos argumentar, torna-se relevante considerar como o currículo de História funciona na sala de aula, bem como reconhecer a heterogeneidade das formulações curriculares e seus múltiplos usos. Nessa variedade, cabe observar as representações e os discursos subjacentes aos currículos.

36

No tocante ao discurso oficial, é importante ressaltar a permanência da afirmação da legitimidade da história sempre atrelada a um caráter formativo. Tal vinculação se pode perceber nas considerações do historiador Joseph Fontana (1997) sobre o seu ofício ao afirmar que este é tanto um trabalho como também um modo de estar neste mundo e, além disso, “de lutar com as armas de meu ofício contra todas as coisas que impedem que se realize uma sociedade onde haja [...] a maior igualdade possível dentro de maior liberdade possível” (FONTANA, 1998, p. 281). A vinculação do ensino de História com projetos de cidadania, paradoxalmente, convive com o fato de que o currículo ainda não engendra alterações significativas na sala de aula. Cabe, então, diante desse quadro, pensarmos o currículo como elemento-chave para a reorientação da prática pedagógica que se pretende emancipadora. No âmbito das formulações curriculares, a inserção da pesquisa, como uma constante na prática pedagógica do professor de História pode contribuir com estes pontos acima destacados

Para tal, em um primeiro momento, escolhemos discutir um modelo de análise recorrente na produção acadêmica, marcado por uma orientação em que o currículo é abordado em duas instâncias: como fato e como vivência. Nessa abordagem, se articulam o currículo em sua forma escrita, partindo das agências e “lugares de poder”, e o currículo como prática, o que coloca em evidência a realidade escolar. A maioria dos estudos parece recair sobre esse padrão

polarizado, que se limita em considerar o contexto de produção e o contexto de implementação das normas curriculares. Mantém-se, desta forma, uma concepção de poder estruturada, verticalizada, ora valorizando os sujeitos que atuam na elaboração dos currículos, ora superestimando o papel dos receptores das normas curriculares. Pelo que se pode perceber, permanece, assim, um enfoque que separa os momentos de produção e os momentos de recepção.

Não raro se faz a defesa da reformulação da prática pedagógica partindo desse modelo de análise visivelmente marcado por uma dicotomia, fazendo realçar um desses polos. Cumpre destacar que, na esteira dessas formulações, as abordagens do que se considera como pedagogia crítica, recaíram, excessivamente, sobre a dimensão prática do currículo, o que acabou por ofuscar a necessária valorização da dimensão escrita. Esta tendência parece ter se orientado como crítica a uma perspectiva elitista e denúncia contra a reprodução de uma ideologia dominante, presente nas esferas institucionais, como lugares de produção de um discurso. Como reação a essa “politização” talvez excessiva das análises, resulta, hodiernamente, uma tendência que resgata a necessária reflexão sobre o currículo de fato, em seus aspectos formais, para um maior equilíbrio nas análises.

Partimos, então, da premissa de que não basta a simples distinção e constatação das dimensões destacadas. Para Macedo (2006), insistir neste enfoque, perpetua uma tradicional abordagem que reforça o currículo como “prescrição”. Esta abordagem, ainda segundo Macedo, reduz a problematização do currículo a uma dicotomia que supervaloriza os elementos pré-ativos (o texto, a escrita, a forma), ou os elementos ativos (a prática pedagógica).

O que buscamos, na tentativa de superar qualquer dicotomia e análise polarizada, é o reconhecimento da necessária articulação entre tais dimensões. Entender as relações entre as culturas presentes no currículo escolar é rejeitar qualquer abordagem que, de forma hierárquica, privilegie a relação de cima para baixo ou supervalorize a de baixo para cima, como é comum às pedagogias críticas.

Trata-se, portanto, de considerar o currículo e suas relações de forma mais complexa. Para tal, o currículo deve ser tomado como espaço real de produção cultural, cuja integração entre os níveis escrito e vivido, valoriza sua dinamicidade como “algo que está sendo e não que já foi” (MACEDO, *op. cit.*, p. 104).

Esta atitude relativiza um certo discurso – já mencionado anteriormente – que se sustenta pela defesa da luta pela quebra de posições ditas hegemônicas, entendidas como absolutas e pela supervalorização do currículo como vivência. Se, em um primeiro momento, essa orientação fortalece a crítica e atenta para projetos de dominação e suscita resistências, por outro lado, cristaliza a visualização de posições-estaque e reduz a análise à constatação e crítica (necessárias) da ideia de dominação. Reforça, desta forma, uma concepção de escola, de currículo e até mesmo de mundo, rigidamente polarizada que não deixa perceber as interações presentes nesse universo.

Seguimos a perspectiva de não concebermos as relações de poder presentes no currículo como algo absoluto e sim como relações de hegemonia provisória em que posições de domínio e resistência se articulam. No contexto mais atual, os “lugares de poder” bem definidos, devem ser relativizados e, conseqüentemente, os valores produzidos no âmbito de tais espaços, não mais tomados em uma concepção fechada de universalidade.

Torna-se um imperativo, portanto, conceber o currículo como um espaço de cultura, permeado por relações interculturais e partindo dessa premissa, abordá-lo como algo interativo, fluido e livre de significações puras. Segundo essa orientação, o currículo pode ser compreendido como “espaço-tempo de fronteira entre saberes” (MACEDO, *op. cit.*, p. 105). Com isso, superar o currículo como “prescrição” e superar, também, uma certa concepção linear de poder.

Retomando, em um segundo momento, a crítica a uma análise verticalizada, talvez seja o caso de pensarmos o currículo considerando a revalorização da organização interna da escola e de seus mecanismos institucionais – que nas análises mais convencionais foram colocados em segundo plano pela ênfase privilegiada que se deu ao contexto. Não se trata, contudo, de desconsiderarmos a importância do universo mais geral no qual o aluno se insere e o peso da realidade vivida que compõem a comunidade escolar e sua cultura.

38

Para tal, há que se pensar a relação recíproca e complexa entre escola e cultura, na tentativa de não deslocar o eixo da problemática que envolve o currículo dando ênfase excessiva a um enfoque sociológico. Seguindo essa orientação, os estudos de Forquin (1993) concorrem para que o currículo seja pensado como “uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como esses conteúdos se organizam nos cursos” (FORQUIN, *op. cit.*, p. 22).

Para o autor, é ponto pacífico reconhecer a cultura como conteúdo substancial da educação, que por sua vez, se apresenta como canal legítimo de transmissão da cultura.

Entendemos que a escola – enquanto instituição – possui a prerrogativa de selecionar os conteúdos em um processo de reelaboração, que denominamos “cultura escolar”. Esse processo se dá, indiscutivelmente, segundo imperativos econômicos, sociais e políticos que constituem o contexto. Tal contexto, de fundamental importância para a elaboração do currículo, não pode, contudo, descaracterizar a escola como “lugar específico” cujo papel precípua é o de conectar culturas. Para Forquin (*id.*, p. 164),

a idéia essencial que parece poder ser defendida de uma ‘oferta cultural escolar’ original [...] que de um lado não pode ser independente de uma demanda cultural social [...] Mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda.

O autor, pelas considerações em destaque, parece sair em defesa de uma

pedagogia intercultural que, voltada para a transmissão do que há de mais geral, apresenta-se como ponto fulcral na estruturação dos currículos. Claro está que não se trata de desconsiderar o público a que currículo se destina, mas pensar, criticamente, abordagens que concentram suas preocupações no âmbito estrito do contexto.

No reconhecimento desses desafios, algumas conclusões (ou pontos de partida) são possíveis. Se qualquer forma de polarização é negativa – especialmente aquela que reduz toda a compreensão de um processo que se queira conhecer – a adesão a proposições de todo relativistas, também não sustenta nossa reflexão.

Ainda que o universalismo autoritário e intransigente não nos interesse como referencial para abordarmos o currículo em sua complexidade, não podemos prescindir de, na relação que se estabelece entre currículo e cultura, rejeitar a associação mecânica que se faz entre universalismo e neutralidade. Conforme Saviani “a objetividade do saber não denota neutralidade do saber, porque a neutralidade do saber é uma questão ideológica e a objetividade do saber é uma questão gnosiológica” (SAVIANI, 1991, p. 62).

A valorização do “universo do aluno”, dos contextos mais específicos para a formulação curricular, por sua vez, não precisa vir acompanhada de uma postura que rejeita em absoluto “pontos de articulação” entre as diferenças para a estruturação do currículo. Relativizar em certa medida valores-estaque, e uma universalidade autoritária, não impossibilita reconhecer a especificidade da escola como espaço capaz de articular culturas e por meio da organização do currículo. O desafio reside em “trabalhar a questão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença” (CANDAU, 2000, p. 3).

Voltando ao ponto inicial de nossas preocupações no intuito de superar o quadro mais recorrente de análises que recaem em enfoques polarizados, pelos aspectos que privilegiam, entendemos que uma intervenção pedagógica que se apresente capaz de (re) significar o ensino de História, terá que pensar a estruturação do currículo em meio a desafios e abordagens mais equitativas.

Pesquisa e ensino de História: caminhos a serem seguidos

O conhecimento histórico apresenta-se como um interessante veículo para que a escola possa colocar em prática atividades pedagógicas significativas que envolvam cada vez mais professor/aluno numa mútua construção social para a autonomia.

A História é um conhecimento que vem sendo gestado desde a Antigüidade, tendo a partir do século XIX conquistado foros de cientificidade e legitimidade para explicação do “passado” cultural do homem. Qual seria então o lugar da História dentro da cultura Ocidental?

Ao tentarmos responder a essa indagação, algumas colocações sobre a

formação da cultura Ocidental e sua face científica devem ser levantadas. A explicação científica dos fenômenos começa a se delinear a partir do século XVII com as transformações na filosofia e ciência levantadas por Descartes, Newton, Locke, entre outros. No XVIII, aventado como o “Século das Luzes”, vemos através dos iluministas a necessidade de se explicar o mundo pela ciência. “As ciências progridem e os sábios aumentam a sua influência”. Mas é no século XIX que viramos o triunfo do conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecimento – como a explicação religiosa. Nesse processo, a ciência acaba por se subdividir em diferentes áreas e disciplinas, enunciando o que no século XX desembocaria em uma diversidade quase infinita de abordagens e olhares “científicos”. Os oitocentos dão às Ciências Humanas e Sociais “corpo” e “roupagem” específicos, frente às demais formas de conhecimento. E a produção da História – nos moldes em que hoje a conhecemos – também é fruto desse contexto. A partir de então o conhecimento científico jamais deixaria de estar presente nos mais diferentes âmbitos da cultura Ocidental (CROUZET, 1995).

Assim, a cultura Ocidental, da qual fazemos parte, elegeu primordialmente o conhecimento científico como parâmetro explicativo do mundo atual. Apresentando-se diversas faces, subdivisões e categorias, a ciência moderna desencadeou estruturas de pensamentos e reflexões que geraram avanços técnicos/tecnológicos jamais conquistados pelo homem em sua existência. Como expressão de uma cultura letrada – como a cultura Ocidental, capaz de perceber-se no passado, de conhecer sua trajetória no tempo e espaço –, o conhecimento histórico desponta como *locus* privilegiado para a análise da sociedade em que vivemos. A História contribui hoje como um conhecimento se não científico em sua plenitude, como para alguns, mas de grande relevância para a percepção do homem moderno como agente nas relações sociais.

Mas como realizar esse ato de plenitude cultural/social? Como ser agente/sujeito na formação cotidiana da construção da sociedade? Para Certeau (2001), para haver verdadeiramente cultura, não basta que sejamos autor de práticas sociais. Seria necessário que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza, “pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, *op. cit.*, p. 9-10). E, ao “agir” nesse “amálgama” cultural, o indivíduo, nas sociedades ditas democráticas da atualidade, estaria propiciando uma participação social cidadã. O que deve ser destacado é que um dos caminhos para essa formação social cidadã e autônoma dá-se pela escola, na prática cotidiana do professor que constrói com seu aluno suas histórias de vida. Apesar disso, o que muitas vezes parece privilegiado pela escola atual é uma atitude, como apontada por Demo e citada anteriormente, de reprodução e não de autonomia do indivíduo que passa pelo ensino escolar.

O ensino de História, como portador dessa cultura letrada Ocidental, pode e deve ser veículo dessa transformação no ensino escolar. Através do conhecimento

histórico tanto professor quanto o aluno podem construir sua autonomia social, privilegiando a criticidade como forma de percepção do real. Segundo Henri Moniot (2001), poderíamos propor ao ensino de História uma formulação mais aprofundada sobre sua finalidade com o reconhecimento, por exemplo, da existência de possibilidade de uma história “crítica” e “interiorizada”.

O conhecimento histórico é fruto cultural da sociedade que o produziu. E, diante desse aspecto, notamos que a partir das últimas décadas do século passado a própria relação da sociedade com a cultura, no sentido erudito do termo, vem se modificando. Segundo Certeau, a cultura não está mais reservada a um grupo social. Ela não se constitui mais como uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), “ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, *op. cit.*, p. 104). Apesar disso, na escola, somos muitas vezes levados a pensar que o conhecimento é algo a ser “revelado” pelo professor ao aluno, que nada pode fazer a não ser recebê-lo em seu invólucro “acrítico”. Essa significou uma postura muito transmitida pelo professor de História em sua prática cotidiana para seus alunos e, ainda hoje, apresenta-se frequentemente sustentada e bem ancorada em nossas escolas.

Segundo Marizete Lucini (1999, p. 7), o ensino de História constantemente é objeto de discursos que o proclamam como responsável pela formação crítica do cidadão. Apesar disso,

continua presente em muitas salas de aula uma prática não condizente com este discurso, que se restringe a reproduzir informações sobre a ação dos homens, mulheres e crianças no/com o tempo passado, entendidas numa diferença absoluta ao tempo presente.

41

História, como passado acabado, sem relação com o presente. Ingrediente perfeito para se pensar esse conhecimento como sem significado para o presente. Mas, como ressaltamos acima, o conhecimento histórico apresenta-se como importante veio de explicação para a sociedade atual, como um “artefato histórico-cultural” do homem moderno. E a prova da força da História como fator explicativo para a sociedade atual apresenta-se quando se analisa a presença constante desse conhecimento nos currículos que fazem crescer em títulos e circulação obras didáticas ou não, asseguradas por inúmeras propostas curriculares. E se, como dissemos, até mesmo a relação da sociedade com a cultura estaria mudando, por que não mudar também a relação da primeira com o conhecimento histórico?

Esse desafio tem enfrentado muitos dos pesquisadores e professores envolvidos com o conhecimento histórico. Ao analisarmos a posição do professor de História, presenciamos, como destacou Maria Auxiliadora Schmidt (2001), um “relativo insucesso da renovação do ensino de História”. O que esta autora revela é que o “quadro-negro” ainda persiste na educação brasileira, principalmente no ensino de História, sendo muitas vezes o único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula.

Seguindo os passos apontados por essa autora, podemos dizer que a aula de História seria o espaço onde é travado o embate diante do próprio saber. Mas, se por um lado, há a necessidade de o professor ser o produtor do saber, participante da produção do conhecimento histórico, de dar sua contribuição pessoal; por outro, há a opção desse professor tornar-se simplesmente um “eco do que os outros já disseram” (SCHMIDT, *op. cit.*, p. 57).

Essa segunda “opção” é a que faz a grande maioria dos professores de história.² Considerando a sala de aula apenas como um espaço onde se transmite informações, o professor deixa de utilizar a formação de indivíduos autônomos como a tônica de sua prática pedagógica. Mas não era para ser assim. Além de levar informações, destaca Schmidt, há na prática do professor de História uma relação de “interlocutores que constroem sentidos”. Tratando-se aí, do que ela chama de “um espetáculo impregnado de tensões”, tornando inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Centrado nessas proposições, o educando poderá perceber que o objetivo que constitui o elo entre o *fazer histórico* e o *fazer pedagógico* seria fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de forma a dar ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História (*id.*, *ibid.*, p. 59). Não há um único caminho – mas que muitas vezes é entendido como a preparação de aulas baseadas somente no texto dado pelo livro didático e a simples “cópia” dos objetivos dados pela escola e/ou pelo mesmo livro didático – sobre o qual o professor de História deveria trilhar seus passos em sala de aula. Ao discutir questões que envolvem os aspectos teórico-metodológicos relevantes na produção do livro didático em História, Claudia Wasserman (2000) chama atenção para a constante atualização, participação em debates teóricos e incentivo à intensificação da capacidade crítica dos alunos por parte do professor em sua prática didática. A partir daí, é que, na medida do possível, deve-se recorrer ao tão “endeusado” livro didático.

A relação entre o que se produz como conhecimento acadêmico em História e o que se publica em livros didáticos é muito complexa. Muitos avanços dos conteúdos teórico-metodológicos e da atualização dos debates científicos que envolvem o conhecimento histórico nos livros didáticos chegam com certo “atraso” aos textos desses últimos. Há ainda uma distância entre os âmbitos da pesquisa e das novas metodologias em História e sua incorporação aos instrumentos de trabalho do professor dessa disciplina. Isso poderia ser “atenuado” com uma prática pedagógica voltada para a constante atualização do professor. Ao utilizar fontes variadas de pesquisa em sua sala de aula, o próprio professor estaria oportunizando-se em situações de atualização e reforço de sua capacitação, primando por sua qualificação.

² Alguns problemas sócio-econômicos são apontados por Maria Auxiliadora Schmidt como barreiras cotidianas ao trabalho do professor de história. Para ela, “formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural” (In: Schmidt, *op. cit.*, p. 55).

Fernando Seffner (2000) discutiu em um artigo outro ponto importante de ser destacado nessa reflexão. Segundo este autor, o conhecimento escolar constitui-se a partir de quatro campos principais: 1) os conhecimentos da disciplina específica que o professor vai “ensinar”; 2) os problemas contemporâneos; 3) as concepções dos alunos e 4) os interesses dos alunos. Nenhum desses termos poderia ser privilegiado em detrimento de outros. E esse panorama também pode ser aplicado ao professor que ensina História. Seffner (*op. cit.*, p. 258) destaca que “as discussões na aula de História precisam privilegiar os quatro campos, permitindo que, através de argumentação, pesquisa, debate e outras técnicas, se estabeleçam condições para o exame das proposições”.

Mas, isso não é tarefa muito simples, uma vez que os grandes eixos paralelos, complementares, articulados e às vezes antagônicos, subsidiam o ofício do professor de História. O processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares não pode ser separado do processo de participação dos alunos, muito menos deve-se desvincular as disciplinas da realidade atual, devendo “ser fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural”. Noutro pólo, as gerações atuais não podem “prescindir do conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas”, para que não estejamos sempre “redescobrimo a roda”. O que nos leva a outra proposição, a de que não se pode simplesmente descartar a presença dos alunos com seus interesses, concepções e culturas próprias. Ação essa que é o “principal motivo da existência da escola” (Seffner, *op. cit.*, p. 259).

43

Há uma grande relevância ao estudo de História³ para a formação do educando. O professor de História não é aquele que ressalta somente o ensino de datas e fatos, mesmo que em grande medida esses sejam importantes não podem ser a única razão para o ensino de História. O professor de História é aquele que leva o aluno a ter contato com os “processos de construção/reconstrução do passado”. O educador que serve de veículo para a abertura de um diálogo acerca do presente “valendo-se das reinterpretações a que é submetida a produção do conhecimento histórico” (SEFFNER, *op. cit.*, p. 260). Então, como poderíamos agir em sala de aula para mudar um panorama “tradicional” que há muito serve de base à prática do professor do conhecimento histórico? Nesse mesmo texto supracitado, Seffner coloca em relevo algumas atividades e atitudes que podem permear uma prática pedagógica significativa para o professor de História. Em sua sala de aula, o professor deve abrir mão de um leque de possibilidades que permitam que o aluno possa estabelecer o contato com diferentes interpretações ou construções do fato histórico. Utilizando textos de jornais, que devem ser usados sempre como mais um meio do conhecimento do conteúdo e não como único amparo ao professor em sala de aula.

³ Deve-se ressaltar aqui a idéia de entender o ensino de História jamais desarticulado de outros saberes/ disciplinas que contribuem para a formação desse conhecimento sobre a sociedade. A destacar, a Antropologia, a Sociologia, a Arqueologia, a Filosofia etc.

Para Seffner (*op. cit.*, p. 281),

o trabalho de leitura de jornais, tão incentivado hoje em dia em praticamente todas as disciplinas escolares, precisa ser feito sem perder de vista nosso objetivo de fazer uma leitura histórica da situação posta no jornal. Sem essa dimensão histórica, corremos o risco de fazer uma abordagem meramente jornalística da questão, sem densidade histórica.

Refletindo com discussões constantes de que a História é uma “construção” plausível do passado. Problematicando questões que envolvam até mesmo o “se” tão levantado por muitos alunos, ou seja, as suposições que os alunos remetem caso isso ou aquilo (um dado fato/acontecimento) viesse ou não a ocorrer. Assim o professor de História poderia estar contribuindo com uma formação mais autônoma desse educando.

Com isso, o professor deve também atentar para a idéia de que o passado histórico é sempre suscetível a diferentes interpretações por parte daquele que lida com o fato/acontecimento no passado. Sendo capaz de mostrar isso, esse professor estará mais próximo de conseguir levar a mensagem de como é possível ao indivíduo agir frente ao mundo, construir sua própria história (SEFFNER, *op. cit.*, p. 264). Abre-se então à compreensão da História nunca como um “resgate” do passado, mas sim como uma “construção” do mesmo.

44

Novas fontes, novas técnicas, novos conceitos e teorias, novos pontos de vista levam à reavaliação do passado e das suas interpretações estabelecidas. [...] O passado é, então, repensado e ressignificado de forma renovada e fecunda (SEFFNER, *op. cit.*, p. 273).

Por isso, em educação jamais devemos ter uma “velha opinião formada sobre tudo”. O (re)significar e o (re)construir são parte inerente ao processo pedagógico.

Nesse ponto, é Seffner quem nos leva a outro âmbito dessa discussão. Ao construir esse panorama acima citado, o professor de História também deve estar atento a não adotar um “relativismo completo como forma de análise”. O professor deve sempre se apoiar numa prática que leve em conta a discussão de diferentes proposições sobre o mesmo foco. Como profissional da educação, o professor não deve por isso se entregar ao relativismo exagerado:

Cabe ao professor organizar o debate em sala de aula, fazendo com que as diferentes proposições sejam discutidas, apoiando-se em elementos da pesquisa feita pelos alunos, levando cada um a explicitar o caminho que trilhou para chegar em tal ou qual formulação (SEFFNER, *op. cit.*, p. 274).

Esse parâmetro educacional propicia o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que possibilitam ao aluno a viver numa sociedade democrática. Mas, para não se ver “emaranhado” num caminho sem volta do relativismo – fazendo com que os alunos cheguem a exprimir afirmativas como

“cada cabeça é uma sentença” ou “o que vale é a verdade de cada um” – o professor não pode abrir mão de se apoiar em problemas, conceitos e documentos. Não se esquecendo nunca que o historiador escreve e interpreta o passado de forma controlável racionalmente – mediante diferentes documentos que corroboram suas afirmativas e problematizações.

Apontando propostas de material didático, para colocar em prática as proposições elencadas por nós acima, Fernando Seffner termina por indicar alguns parâmetros que devem ser seguidos por professores de História ao construírem sua prática pedagógica. Para ele, materiais didáticos abertos, portando espaços para interatividade, trazendo perguntas e questões para pensar, primando pelo diálogo com o leitor são capazes de instaurar problemáticas acerca da situação e das opiniões que constituem a visão de mundo aluno. Deve-se, então, trabalhar com opiniões discordantes sobre um mesmo episódio, que encaminhem o “aluno a pesquisa em outras fontes”. Livros didáticos são bem-vindos quando não são o único veículo, juntamente com o discurso do professor e o velho quadro de giz, pelo o qual o aluno participará da informação. A abundância de enciclopédias, dicionários, Atlas, paradidáticos e mesmo variados livros didáticos devem estar disponíveis ao professor e também ao aluno (SEFFNER, *op. cit.*, p. 285-7), pois

um bom curso (de História) oportunizaria aos estudantes uma sólida formação teórica, metodológica e de técnicas de pesquisa em cada uma das áreas da História, e estreitaria as relações com disciplinas afins, como a Sociologia, a Economia, a Literatura, a Filosofia, a Antropologia, a Ciência Política etc. [...] a ênfase do trabalho em sala de aula se daria no estudo de situações históricas, envolvendo conjuntos articulados de problemas substantivos, entendendo a pedagogia como algo inerente a produção de conhecimentos.

45

A partir desse ponto, podemos dizer que não há um único caminho a ser seguido para a prática de ensino de História, mas sim, alguns parâmetros norteadores. O que em instância alguma exclui a atividade de pesquisa como prática cotidiana do professor que leva o conhecimento histórico ao aluno. Muito pelo contrário, estar consciente de que através de constantes atividades de pesquisa – seja ela realizada em livros didáticos, textos contemporâneos ou não a época estudada em sala de aula, trechos de jornais e revistas (especializadas ou não), músicas, documentários, filmes de ficção etc. – acabam por dinamizar a aula de História, dando oportunidade para a (re)significação desse conteúdo nos currículos escolares e para a própria relação professor/aluno.

Ensinar História nos dias atuais não parece tarefa muito fácil. A atual sociedade moderna, apesar de ainda dar espaço para a legitimação do discurso histórico – como salientamos num momento anterior deste texto – apresenta-se dominada pelo “império do efêmero”. Voltada para o “agora”, para o instantâneo e para o consumo desacerbado, o conhecimento acerca do passado parece ter perdido sentido. Nesse contexto, os desafios parecem cada vez mais complexos

ao professor de História. Mas isso, segundo Maria Rosa Carbonari (2001, p. 5), não deveria ser algo que frustrasse esse professor, pois

Num momento em que o presente nos seduz cotidianamente a nos projetar para a frente, é necessário olhar primeiro para trás, para nos situarmos historicamente no mundo, pois nos permite conhecer melhor a realidade que nos toca viver e estar ‘capacitados’ para saber como nos mover no futuro. Reconhecendo, assim, que a História não é somente passado, mas dialética entre passado e futuro.

Num passado não muito longínquo (e ainda não inexistente) ensinar História não envolvia grandes alternativas, pois “o professor decorava o conteúdo e, depois, transmitia/contava/repassava... a História para a classe” e, por outro lado, o aluno “assimilava/decorava/repetia... mais ou menos as mesmas coisas para o mestre, fechando o ciclo”, como atesta Ubiratan Rocha (2002, p. 63). Nessa visão de História, os professores limitavam-se a uma história factual e linear, voltando-se primordialmente para a exposição oral. Mas, o mundo atual, devido a diversos fatores – dos quais citamos alguns dos principais em trechos anteriores neste mesmo texto –, nos mostra a grande impossibilidade de se manter essa compreensão agora simplista do conhecimento histórico e da prática pedagógica do professor desse conteúdo.

46

Tentando retomar as proposições sobre as quais desencadeou-se a produção deste texto, retomamos uma questão bastante pertinente: como então ensinar e ao mesmo tempo (re)significar a disciplina História em sala de aula? Nossa proposta é a de que através de uma prática pedagógica que envolva a atividade de pesquisa abrir-se-á um leque de oportunidades para uma aprendizagem significativa desse conhecimento escolar e acadêmico. Mas como colocar isso em prática? Através da premissa de que as aulas podem ser locais abertos a debates e a (re)construção de conhecimentos tanto por parte de alunos quanto de professores, notamos que as aulas podem ser planejadas em função de atividades de pesquisa voltadas, por exemplo, para a montagem de projetos. Aliando essa nova perspectiva que tanto tem invadido a escola com a prática de pesquisa.

Como nos passos de um projeto – com itens como escolha do tema e justificativa, questões-problema, objetivos, metodologia, cronograma, bibliografia etc.–, as aulas de História podem ser preparadas voltadas para a “detonação” de questões problematizáveis ou problematizadas por professores e mesmo pelos alunos. Levantar questionamentos que envolvam o curso de como o próprio conteúdo será ministrado, exige uma atitude de pesquisa constante do início ao fim da realização de um projeto pedagógico. A pesquisa mostra-se então como algo que deva estar diretamente ligada ao próprio saber/fazer escolar.

A constante utilização da pesquisa em sala de aula e fora dela – pois caso ela seja feita esporadicamente jamais poderá fazer sentido para o professor e para o aluno – devem permear uma prática pedagógica para a autonomia do indivíduo.

Mas “pesquisar”?! Não parece algo que já “mandamos nossos alunos fazer”?! Da maneira tradicional, sim. Mas, nessa forma de compreensão da “pesquisa” como prática pedagógica não estava implícita uma atividade pedagógica eficaz. Na maioria das vezes, o aluno simplesmente recebia do professor o “aviso”: “agora vamos pesquisar”. Nesse contexto, o professor apenas escolhia um tema, dava um prazo e o aluno apenas acatava aquilo como mais uma dentre tantas tarefas. Em alguns casos, o aluno era levado até as “razoáveis” (para muitas, talvez “simplórias” seriam as palavras mais adequadas) bibliotecas de seu bairro, escola e/ou cidade com aquele “tema” adotado. A funcionária dava a ele um livro com trecho já marcado (em geral um livro velho, quase “medieval”, intensificando a idéia do conhecimento escolar como algo “mofado” e descompassado com a realidade presente). Quantos de nós já não fizemos ou tivemos contato com trabalhos de “pesquisa”, sob esse aspecto? Neles constavam inclusive trechos como: “como veremos no próximo capítulo” (quem sabe o aluno não escrevia uma obra, somente o professor é que ignorava esse fato?!)? O melhor trabalho geralmente significava aquele com melhor capa (vide mais fotos, mais “brilhos”, melhores papéis utilizados etc.) e/ou havia uma nota única, que era carimbada no diário dando ao professor a ideia de tarefa cumprida (o que muitas vezes era sinônimo de: “conteúdo dado, não preciso falar nele em sala de aula”).

Mesmo que esqueçamos que muitos desses trabalhos eram mesmo feitos por irmãos mais velhos ou pais (quando estes ainda tinham tempo para tal tarefa), isso não deixa de desqualificar essa prática como proposta plausível para a construção renovada da prática pedagógica. Pesquisar, no sentido que dispomos aqui, é levar aluno e professor à interação constante. É fazer com que os conteúdos possam ser problematizados, sendo as soluções para essas questões buscadas nas mais variadas formas. Sempre orientadas pelo professor, mas nunca um trabalho de recorte e colagem. Induzidas no início pelo educador, mas nunca solucionadas por ele. Como nos lembra Dea Fenelon (2001), “a problematização necessária a toda e qualquer investigação será e deve ser fruto de um questionamento e uma indagação sobre o real e não apenas sobre a teoria ou a bibliografia” (FENELON, 2001, p. 128).

Nesse presente espaço, não estamos, de forma alguma, encerrando o tema. Não somos os primeiros a levantar o debate. Esperamos também não sermos os últimos. Cabe ao professor propor a própria (re)significação de sua prática, mesmo que ele necessite de apoio financeiro, técnico e conhecimentos teóricos para tal tarefa. Sem a vontade e a iniciativa do professor, nenhum desses fatores, mesmo propiciados, farão sentido. Ou, num outro viés, sem essa necessidade de busca para a mudança, que deve partir do professor, não haverá espaço para que isso realmente ocorra.

À guisa de uma conclusão

Pesquisadores, teóricos da educação e professores chamam a atenção para diferentes aspectos que devem ser levados em consideração na prática pedagógica de qualquer professor em sua atuação – no caso deste texto, nossa preocupação maior recai sobre os professores que ensinam História, seja no Ensino Fundamental, incluindo aí as séries iniciais, seja no Ensino Médio. Apesar dessa diversidade de abordagens, parece comum aos mais recentes chamados desses profissionais para a utilização de uma prática que contribua na (re)construção dos significados da atuação do professor em sala de aula de forma constante, fazendo com que conteúdos, competências, habilidades – componentes fundamentais das formulações curriculares – possam ser articulados a novas posturas de atuação escolar. Mais uma vez, perceber as interações culturais presentes nas dimensões do currículo enquanto formulação e enquanto vivência. Nesse sentido, parecem-nos que a pesquisa apresenta-se como uma alternativa bastante eficaz na tentativa de (re)significação da prática escolar na atualidade.

48

Destacamos aqui que o conhecimento histórico não deve nunca ser uma verdade revelada – uma vez que as possibilidades de interpretação e construção do fato histórico diferem – aos indivíduos que estudam esse conteúdo, essa forma de se conhecer a (re)construção de uma sociedade, de um grupo de indivíduos ou até mesmo da trajetória de um ser humano. Abarcando proposições enunciadas por Walter Benjamin, Dea Felon (op. cit) destacou a importância daquele que lida com o conhecimento histórico de considerá-lo como uma reconstrução do passado tal qual aconteceu. O que fazemos é uma leitura, que abrange o hoje e o agora, com perspectivas sociais, teóricas, de vida, do mundo... Uma abordagem histórica implica uma leitura, uma proposta, uma indagação, uma problematização, plena de diversidade de abordagens e significados para aquele que constrói esse conhecimento.

Seguindo essa abordagem podemos retomar, então, as reflexões enunciadas por Maria Auxiliadora Schmidt sobre a prática de sala de aula do professor de História. Para esta autora, os professores devem assumir os desafios que a educação histórica vem enfrentando. A pluralidade de realidades presentes e passadas, questões que envolvem o mundo individual e coletivo, os diferentes percursos e trajetórias históricas devem ser conhecidas pelo professor de História. Assim,

os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, *op. cit.*, p. 65).

Dito isso, devemos pensar que a História – como uma forma de conhecimento do passado desenvolvida pelo homem – apresenta-se como um caminho bastante

profícuo e dotado de grandes questionamentos capazes de levar professor/aluno a construírem seus próprios caminhos e descobrirem-se como atuantes na grande engrenagem da trajetória humana terrestre. Essa importante contribuição da disciplina História para a formação desse indivíduo autônomo só será melhor percebida pelos atores que a frequentam (professores e alunos) quando os que ensinam realmente (re)significarem sua prática. E um bom caminho para isso pode ser tentado via a utilização constante da prática da pesquisa em sala de aula.

Referências

CARBONARI, Maria Rosa. “Que fazemos com a História?” In: DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos de História**. Niterói: EdUFF, 2001.

ROCHA, Ubiratan. “Mediações no ensino de História”. In: DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos de História**. Niterói: EdUFF, 2001.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

CROUZET, Maurice. **História Geral das Civilizações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Saber pensar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 117-136.

FONTANA, J. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: EDUSC, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Política Cultura e poder. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p.98-113, jul. 2006.

MONIOT, Henri. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

NOVA, Sebastião Vila. **Introdução à sociologia**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl et al. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: ALLI, Castorina et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-83.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

50

SEFFNER, Fernando *et al.* Teoria, metodologia e ensino de história. In: AL., Guazzelli et al.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2000. p. 257-288.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

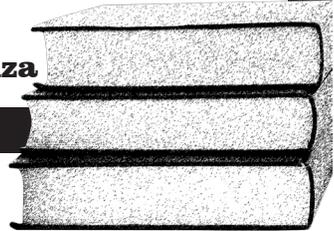
WASSERMAN, Claudia. O livro didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção. In: GUAZZELLI *et al.* (Orgs.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2000.

Educação e Gênero: História da educação no Brasil e formação de professores

Rosalee Istoe

Carolina Crespo Istoe

Carlos Henrique Medeiros de Souza



Preâmbulo

O presente capítulo pretende traçar uma retrospectiva da educação no Brasil, dando ênfase à história da inserção da mulher no mercado de trabalho, ressaltando a área do ensino como sendo o campo profissional mais próximo das atribuições sociais que lhes pertenciam. Assim, grande parte dos profissionais da educação básica era composta pelo gênero feminino. Tendo em vista o recente aumento do número de alunos do sexo masculino nos cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciaturas em nosso país e a consolidação de sua figura na educação básica, pretendemos elucidar como foi construído tal percurso histórico dos gêneros na prática docente, apontando e questionando os mecanismos produtores deste quadro.

Inicialmente, serão delineadas considerações acerca da trajetória da mulher na educação formal básica (séries iniciais) e da recente inserção dos homens neste campo de atuação. Para isso é importante explicitar que a proposta é fazer um recorte histórico acerca dos principais fatos e tecer uma análise sobre esse tema, buscando contextualizar o marco da evolução das políticas educacionais no Brasil.

Gênese da profissão docente no Brasil

No ano de 1548, o poder público da Colônia, representado pelo Governo Geral de D. João III estabeleceu diretrizes básicas em seu Regimento ditando: “a conversão dos indígenas à fé pela catequese e pela instrução”. Desse Regimento dependeria “o êxito da arrojada empresa colonizadora, pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas” (RIBEIRO, 1978, p. 112).

A primeira tentativa de sistematização de um plano educacional brasileiro foi elaborada pelo Padre Manoel de Nóbrega e representava além da intenção de catequizar e instruir os índios, como determinava o Regimento, a necessidade de dominar a educação brasileira a partir de um significativo apoio da nobreza na colônia. Os jesuítas fundaram os colégios, recebendo subsídios do Estado português, contribuindo para que os focos de cultura irradiassem no Brasil colonial (RIBEIRO, *op. cit.*). Neste contexto, os dogmas da religião católica dominavam esta cultura imanente, caracterizando uma educação que excluía a cultura indígena (PAIVA, 2003).

As ideias de modernidade e as reformas empreendidas em Portugal decorrentes das mudanças no sistema capitalista em plena expansão (2ª metade do século XVIII) chegam a atingir a organização escolar. Uma vez que com a ruptura do pacto colonial e a nova condição de reino unido, a ex-colônia passa a conviver com os avanços de diversas áreas do conhecimento, científico e tecnológico, aumentando a pressão por uma educação modernizadora.

Na verdade, Portugal tinha suas razões para mudar o rumo da educação, que se fundava, unicamente, nos princípios religiosos. Entenderam os portugueses naquele momento que o modelo jesuítico de educação implantado fora responsável pela decadência econômica e social, em relação às demais nações europeias. A Companhia de Jesus está implicada neste contexto, pois era detentora de um poder econômico que deveria ter sido devolvido ao governo, e que educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do reino (PAIVA, *op. cit.*).

52

A partir de 1808, com a chegada da família Real, a educação começou a tomar novo rumo, isso porque a Corte portuguesa, instalada no Brasil, precisava criar uma estrutura para dar suporte à nova administração da Colônia. Apesar de terem sido poucas as realizações nesse seguimento, elas foram importantes naquele momento político. Na fase monárquica, de 1808 a 1889, a educação não era prioridade para o Estado, uma vez que homens letrados colocavam em risco sua soberania.

Desde o ano de 1889 até os dias atuais, a educação ainda está se moldando: momentos oscilantes marcaram e ainda marcam a educação no País. Até os anos de 1920, a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social, no qual os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes, porém a oferta de escola média, por exemplo, era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas iniciativas do setor privado (ROMANELLI, 1998).

Encontramos em Nóvoa (1997) a noção de que a história da escola sempre foi contada como a história do progresso, vinculada ao projeto moderno, burguês e positivista que visava, supostamente, estabelecer minimamente alguns consensos sociais, necessários à reprodução econômica e ideológica da sociedade. O mesmo autor aponta que os estudos que priorizam a relação histórica e institucional entre Estado e sociedade deixaram de lado um terceiro foco de

avaliação: a família e a comunidade. Esses âmbitos deveriam ser valorizados como elementos fundamentais para podermos interrogar as relações entre escola e sociedade, sobretudo a partir de uma análise centrada na profissão docente.

Kamkhagi e Saidon (1991) destacam que, até o final da Primeira Guerra Mundial, a escola era vista como uma instituição benéfica, consagrada à promoção da cultura e educação dos homens. A partir dos anos de 1920, ela é apresentada como uma instituição maléfica, particularmente depois da crítica ao papel desagregador e desigual da distribuição do saber escolar na sociedade.

Os mesmos autores apontam que ao longo do século XIX, a escola transformara-se num elemento central no processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional, induzindo uma pedagogia centrada na sala de aula, horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico até muito recentemente.

No campo de atuação dos professores, Kamkhagi e Saidon (op. cit.) descrevem que houve uma longa permanência de um modelo que se limitava a mobilizar um saber disciplinar, no qual o profissional assume um papel de transmissor do conhecimento científico (“quem sabe faz, quem não sabe ensina”). Vários autores criticam esse modelo, demonstrando que o professor necessita conhecer e compreender como o saber científico está sendo construído historicamente (“quem sabe faz, quem compreende ensina”), ressaltando que os professores não são meros consumidores/reprodutores do saber, mas sim seus produtores/criadores/inventores, juntamente com os demais componentes do grupo na instituição escolar (KAMKHAGI e SAIDON, *op. cit.*). Estudos como esses remetem ao movimento de construção de uma nova realidade sobre o planejamento das atividades docentes e escolares, abarcando novas transformações e influências.

Entre outros dados, é notável que, desde o século XIX, as chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes aprovados como funcionários públicos – permanecia como espaço educacional para as mulheres. A partir de tantas evidências históricas, assume-se que o exercício do magistério, em especial na educação básica, foi ao longo dos séculos, constituindo um caráter quase que exclusivamente feminino, e carregado de representações simbólicas e morais sobre a mulher e produzindo subjetivações que atravessam todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica e no fazer diário de uma escola.

O gênero feminino na educação básica

A trajetória da mulher ao longo da história revela, através dos seus fatos e eventos mais marcantes, a versão consagrada pela forma (pode-se dizer sacralizada), de encarar a mulher como um ser em oposição ao homem. As questões relativas

à diferenciação de gênero (ser/estar homem e ser/estar mulher) estão presentes desde os primeiros registros históricos da humanidade e passaram por diversas etapas: da Antígona consagrada por Sófocles na Antiguidade grega, às mulheres de Atenas submissas e obedientes até as bandeiras feministas na década de 60.

A socialização interfere na forma como as mulheres se relacionam nas profissões que escolhem e na maneira como se tornam profissionais. As expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente/permanentemente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. A mulher, que conquistou espaços sociais inimagináveis há mais de cem anos, ao alcançar maior autonomia nestes novos tempos, tem vivenciado e convivido com diferenciadas realidades que põem em xeque suas práticas, fazeres e conceitos.

Igualdade, diferença e gêneros

54

Tendo em vista a construção histórica do papel da mulher apresentada em nossos arranjos sociais contemporâneos, notamos que ela já vem sendo elaborada, marcadamente, a partir das revoluções e mudanças políticas, econômicas, científico-tecnológicas e culturais ocorridas durante o século XX. Essas transformações provocaram a emergência de novas demandas sociais e a necessidade de adequação dos indivíduos ao campo social e aos novos modelos de relação interpessoal.

Em meio às reivindicações por melhores condições de trabalho, a luta pela garantia dos direitos das mulheres também foi expandida para as questões do sufrágio (participação política e direito a voto) e da educação formal. A militância feminista inaugurou em nosso tempo a delimitação de temas como a categorização de gênero, masculino e feminino, ultrapassando a mera diferenciação sexual e englobando os aspectos sócio-culturais implicados nessa diferença biológica.

A busca pela igualdade entre os gêneros teve muitos impasses e discussões. Em diversos momentos a ênfase foi dada a uma igualdade que não respeitava as particularidades e singularidades, características de cada gênero. O foco não estava na igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas sim numa imposição de obrigações sociais iguais que sufocavam a possibilidade de uma diferenciação produtiva e criadora.

Essa luta por igualdade ainda é bastante discutida e, possivelmente, sempre será, pois ela carrega, como afirma Quadros (2010) os “efeitos de uma mentalidade secular que coloca o homem como macho guerreiro, construtor, e provedor, e a mulher como fêmea passiva, doméstica e reprodutora”. Posição que mantém segregações e exclusões entre gêneros mesmo após tantos anos de

aprofundamento no tema, afinal apenas a conceituação teórica não implica uma real modificação dessas práticas.

De acordo com Narvaz e Koller (2006), o movimento de luta por garantia dos direitos da mulher teve sua primeira geração no final do século XIX e início do XX, com ênfase na igualdade de direitos civis, políticos e educativos, que até então eram apenas providos aos homens. Deste modo, inscreve-se nesta primeira fase a denúncia da opressão à mulher imposta pelo patriarcado.

Num segundo momento da militância feminista (anos 60/70), tem-se a ampliação do tema também na França, onde existiu a valorização das questões femininas buscando não apenas um “feminismo da igualdade”, no qual homens e mulheres têm direitos exatamente iguais, mas sim um “feminismo da diferença”, compreendendo e respeitando as especificidades de cada gênero e suas experiências subjetivas.

Ainda, segundo Narvaz e Koller (2006), a terceira fase do feminismo (anos 80) se desenvolveu a partir da perspectiva crítica nascente do pós-estruturalismo francês, que abarcava o campo da filosofia, psicanálise, política, sociologia e literatura. Todas essas áreas de conhecimento fomentaram uma nova maneira de encarar o paradigma científico, na qual passa a ser valorizada a diferença, a subjetividade e a singularidade das experiências, tendo sempre em vista que as mesmas são construídas pelos discursos com valor de verdade sobre os sujeitos, tecidos entre relações de saber/poder (COIMBRA e NASCIMENTO, 2001).

Desde então, as questões que atravessam a problemática das mulheres na sociedade começaram a ser pensadas tanto pelo viés da igualdade de direitos, como pelo viés da diferença subjetiva, com o incremento da intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e o meio acadêmico das universidades (NARVAZ e KOLLER, *op. cit.*, p. 649).

A partir desta movimentação social, a mulher começou a ser inserida no mercado de trabalho num período histórico muito marcado pela intervenção do Estado no campo social. Azevedo e Ferreira (2006, p. 217) expõem, a partir de dados coligidos por pesquisa realizada pelo Instituto Oswaldo Cruz, que

a transição do perfil educacional da população feminina que, em um curto período de tempo, do início da República à década de 40, evoluiu do analfabetismo para a formação em nível superior, direcionando-se, em número cada vez maior, para as profissões científicas que, sabemos, constituíam um monopólio masculino.

Tal modernização trouxe a expansão da educação das mulheres, com vista a uma inserção na nova sociedade urbana e industrial vinda após os anos de 1930 e governada pela política de Getúlio Vargas. Ela “tenta” ultrapassar outro modelo de sociedade, da qual as mulheres dessa época vinham, época esta de um patriarcalismo rural baseado na vivência da mulher somente para o casamento, maternidade e religiosidade.

A abertura política propiciada pelo Estado, através do incentivo à educação feminina, também encarcerou as mesmas à sua manipulação ideológica, na qual a

intervenção do Estado na família abala o patriarcado (de outrora), favorecendo a construção de uma esfera pública das mulheres nas cidades, transformadas pela industrialização acelerada, pela imigração crescente e pelo vertiginoso crescimento populacional” (AZEVEDO e FERREIRA, *op. cit.*, p.218)

O Estado se vale deste artifício para agenciar as mulheres para a reprodução de seu discurso, que se faz parecer inclusivo. Susan Besse reforça que “na verdade, esses novos papéis (femininos), criando uma ilusão de mudança, mascaravam – e com isso ajudavam a perpetuar – a dominação masculina” (*apud* AZEVEDO e FERREIRA, *op. cit.*, p.217).

Para além dos avanços quanto ao reconhecimento do papel da mulher na sociedade, temos em nossa história da Educação uma feminização do magistério. O percurso da mulher neste campo sempre esteve ligado a padrões morais e culturais que não estimam outras atribuições que não as pautadas em concepções de maternagem, na qual o trato com os filhos e crianças é sempre destinado à mulher (manutenção dos antigos moldes).

Ferreira (2010, p. 49), acerca desta atribuição, assevera que

um desses padrões diz respeito ao cuidado dos filhos ser destinado às mulheres, visão essa que foi transferida para a educação, no sentido que o magistério primário terminou por ser culturalmente definido como uma arena de trabalho do feminino, excluindo o masculino.

56

O autor continua sua crítica destacando que a presença de homens na educação infantil é dificultada pela presença de mitos e ideias sobre a masculinidade, que afirmam uma intensa e constante preocupação de possível ocorrência de algum tipo de abuso contra a criança. Este quadro apenas reforça tal posição da figura masculina na escola, cabendo a eles somente funções específicas como zeladores, serventes, seguranças, coordenadores ou diretores (FERREIRA, *op. cit.*).

Apoiando-se nos dados apresentados¹ no texto de Sampaio *et al* (2002), publicado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), vemos que a distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série. Os pesquisadores apontam que

em Língua Portuguesa, independente da série avaliada, há uma predominância de professores do sexo feminino, porém, a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente conforme a série aumenta. Já em Matemática, a proporção de docentes do sexo

¹ “Os dados expostos pelos autores foram apreendidos a partir da última avaliação do Saeb realizada em outubro de 2001. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação realizada pelo Inep a cada dois anos, por amostragem, com objetivo de diagnosticar a Educação Básica” (SAMPAIO *et al.*, 2002, p.109).

feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui gradativamente até a 3ª série do Ensino Médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes” (SAMPAIO *et al.*, *op. cit.*, p.109).

As informações contidas em outro documento produzido pelo Inep, em seu “Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro”², resultado do Censo Escolar da Educação Básica 2007, confirmam que o perfil do professor é predominante feminino e se modifica ao longo da caminhada da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional (BRASIL, 2009, p. 21).

Em percentuais, temos o quantitativo de professores do sexo feminino divididos em 91% nos anos iniciais do ensino fundamental, 98% nas creches e 96% na pré-escola (*ibid.*, p. 22). É visível a predominância das mulheres nessas atividades. Já no ensino regular, surge uma abrangência da participação dos homens, configurando sua participação em 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegando a 35,6% no ensino médio (*ibid.*). No campo da educação profissional há a forte presença de homens desenvolvendo a atuação de professor, constituindo sua maioria.

No estudo exploratório desenvolvido pelo Inep, apresenta-se uma definição do perfil “típico” do professor no Brasil (*ibid.*, p. 48):

O professor ‘típico’ no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada. Possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média” (BRASIL, *op. cit.*, p. 48).

57

Como está presente no original, o trecho citado possui uma nota de rodapé que complementa a informação de que no ano da pesquisa, 2007, o atributo mais frequente foi a cor/raça “não-declarada” (51,01%), seguido de “branca” (32,36%), considerando o número total de docentes da educação básica.

Os dados apresentados sinalizam para um padrão de professor predominantemente feminino; porém, é notável o recente aumento da presença masculina nos cursos de pedagogia e licenciatura.

Presença de homens na graduação de Pedagogia

As questões de gênero que atravessam a educação formal das mulheres deixam marcas vistas ainda em nosso tempo, o cuidado com as crianças sempre

² Disponível no site do Ministério da Educação, Política Nacional de Formação de Professores: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 02/06/2012.

endereçado a elas, permanece introduzido nas práticas sociais. A presença masculina no primeiro ambiente educacional externo do bebê traz estranheza e desconfiança aos demais profissionais.

Nos últimos anos, esta situação tem se transformado; amiúde são vistos novos alunos, homens, nos cursos de pedagogia. O interesse em ingressar nesta carreira surge em decorrência da expansão das políticas públicas em educação, que têm estruturado o campo e desmistificado alguns preconceitos a respeito do profissional da área.

Após muitos séculos de desqualificação social, a mulher conquistou no século XX uma série de garantias legais, sobre seu trabalho, saúde, educação, sexualidade e participação política. Sua mobilização para consolidar a pedagogia como ciência da educação e fundamental para a construção de um país democrático foi extremamente forte, e vinda no bojo de tantas outras reivindicações urgentes batalhadas pela militância feminista.

A partir desta nova configuração da pedagogia, constituiu-se uma maior infraestrutura para as práticas educacionais, proporcionando alguma estabilidade aos seus educadores. A educação, como é pensada na atualidade, possui implicações que vão muito além das funções atribuídas diretamente aos seus profissionais (professores, diretores, pedagogos, etc.). Ela deve ser encarada como um complexo emaranhado de processos intersubjetivos presentes na relação ensino-aprendizagem, ultrapassando a visão conteudista sobre a aquisição de conhecimento.

58

A prática pedagógica e seu campo de conhecimento são provocações que, assim como a filosofia e as demais ciências humanas, produzem modos de ser e estar diversificados a todo o momento; o próprio conhecimento científico não é possível sem a elucidação do caráter mutável de seu objeto de estudo, que é o homem, considerando a relação entre sua subjetividade e a pragmática do conteúdo/disciplinarização.

Em pesquisas realizadas pelo Inep, entre 1999 e 2003³, são apresentados dados que permitem a visualização do aumento de homens ingressando nos cursos de Pedagogia. O quantitativo de profissionais pedagogos graduados em 1999 foi de 2.079 em todo o Brasil, 762 na região Sudeste e 131 no estado do Rio de Janeiro. Em 2001, constituíram-se um total de 2.532 pedagogos, 888 no Sudeste, 125 no estado. O curso do crescimento continua progressivo, e em 2002, têm-se um total nacional de 2.758 pedagogos do sexo masculino, 816 no Sudeste, 164 no estado. Já chegando em 2003, têm-se o total de 3.435 pedagogos, 1.219 na região Sudeste e 222 no estado do Rio de Janeiro. Apenas neste recorte temporal já é possível observar um crescimento do gênero masculino neste campo de atuação.

Durante o início da década de 1990, havia um cenário político no Brasil pautado por demandas e negociações de direitos sociais, que batiam de frente com

³ Fonte: MEC/INEP - Banco de dados – EDUDATABRASIL. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 03 jul. 2012.

os interesses da política neo-liberalista atuante em tal período. O clima político de reivindicações pela melhoria das condições de vida da população, promovido pela Constituição de 1988, confrontava-se com tal visão neoliberalista da economia. As reformas no campo econômico, tomadas no início dos anos 1990, receberam maior ênfase a partir de 1995, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, nos quais foram introduzidas de modo que afetaram as políticas sociais voltadas para a população pobre, trazendo consequências, especialmente, para as políticas públicas em educação (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Vianna e Unbehaum (2004) prosseguem afirmando que a política neoliberal inserida no país, trouxe como pressuposto básico um esvaziamento das organizações coletivas e das demandas populares, redução da esfera de responsabilidade do Estado quanto à oferta de serviços relacionados às políticas públicas sociais.

Em decorrência desta nova visão sobre a gestão pública, algumas reorientações foram necessárias. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em dezembro de 1996 empreendeu um avanço no campo da educação, estabelecendo metas educacionais para as quais as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto (como era denominada na época) deveriam se voltar. Do mesmo modo, foram elaborados dois grandes dispositivos de ação em políticas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (VIANNA e UNBEHUAM, *op. cit.*).

Buscando uma aproximação dos dados do Inep já apresentados (EDUDATABRASIL, 1999/2003) com a nossa situação regional, vemos o aumento progressivo do número de homens ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, situada no município de Campos dos Goytacazes (RJ).

Desde o início do curso, no ano de 2008 – anteriormente havia apenas a graduação em Ciências da Educação, com uma formação de bacharel, não englobando de fato, a formação de pedagogos – encontramos somente um contingente feminino de ingressantes. Neste período de implantação do curso até mesmo o número de mulheres matriculadas não completava o total de vagas oferecidas, sempre no limite de 30 anuais, apontando para características comuns deste primeiro momento de inauguração.

Já no ano seguinte, 2009, é evidente a introdução de alunos do sexo masculino, no qual podemos discriminar 80% do total formado por mulheres e os 20% restante, por alunos homens. Em 2010, o quantitativo é ampliado, 77% das vagas são ocupadas por sujeitos do sexo feminino e 23%, do masculino. No ano de 2011 e 2012, têm-se uma estabilização do número de ingressantes: nestes dois anos matricularam-se 83% de mulheres e 17% de homens⁴.

⁴Os dados coletados na Universidade citada apontam que nos anos de 2008 e 2009, a forma de ingresso dos alunos no curso se deu através de Vestibular. Já a partir de 2010, passou-se a utilizar o SISU – Sistema de Seleção Unificada.

Esses dados trazem um esboço da situação de crescimento do número de estudantes homens interessados neste campo profissional, transformação que não está dissociada dos incrementos realizados pelo governo sobre as demandas da educação. Os estudos desenvolvidos e o interesse em fomentar a prática pedagógica contribuem para o bom desenvolvimento deste novo quadro, alterando antigas concepções de gênero que pouco beneficiam a educação infantil.

Considerações finais

Observa-se com este estudo que a mulher continua desenvolvendo o papel central no cenário que diz respeito à educação básica, séries iniciais, pois até o presente momento, os números apontam para uma presença maior do que 80% nesta faixa de atuação.

Reforçados pelo discurso do Prof. Dilvo Ristof (2006, p. 16) tem-se que

a trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior. Embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola já a partir da 5ª série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação.

60

Nos estudos de Ristof (*op. cit.*) existiam cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* do Brasil. Ristof, naquele momento, era diretor de Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC, e já apontava que as mulheres, apesar de serem minoria na docência da educação superior, este quadro caminhava para um crescimento mínimo de 5% maior que a dos homens, a cada ano, o que permite inferir que, mantida a atual tendência de crescimento, elas serão maioria também na docência dentro de no máximo cinco anos.

Podemos então concluir que a grande presença de mulheres tanto na educação básica como na superior, confirma que o Brasil começa a liberar as energias criativas de uma população tradicionalmente educada para a esfera privada. Mais e mais teremos mulheres, altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático.

Referências

AZEVEDO, N.; FERREIRA, L. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 213-254, jul./dez. 2006.

BRASIL. **EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. 1999-2003. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: Inep, 2009.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. O Efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 245-248, set. 2001.

FERREIRA, R. Relações de Gênero na Pré-Escola: educação e desenvolvimento infantil da imagem do feminino. In: ENCONTRO CLIO-PSYCHÉ: Gênero, Psicologia, História, 9., 27 a 29 de outubro de 2010, UERJ/RJ. p. 49-50. **Anais...**

61

KAMKHAGI, V.; SAIDON, O. **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

NARVAZ, M.; KOLLER, S. Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

QUADROS, L. Meninas Vestem Rosa: uma reflexão sobre o feminino na contemporaneidade a partir da moda. In: ENCONTRO CLIO-PSYCHÉ: Gênero, Psicologia, História, 9., 27 a 29 de outubro de 2010, UERJ/RJ. p.35-36. **Anais...**

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira, a organização Escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. INEP, Brasília, 10 mar. 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm. Acesso em: 17 mar. 2006

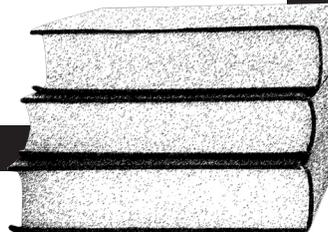
ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

SAMPAIO, C. *et al.* Estatística dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Diretoria de Disseminação e Tratamento de Informações Educacionais (DDTIE) do INEP, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p.85-120, jan./dez. 2002.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

Virtus Omnia Vincit: o papel da mulher e do magistério (campista) através de uma foto de formatura

Silvia Alicia Martinez
Marcelo Carlos Gantos



Introdução

As fotografias escolares conformam um gênero muito difundido a partir dos primeiros anos do século XX e hoje se constituem em valiosa fonte de pesquisa para a História da Educação. Partindo do princípio de que a fotografia deve ser usada para além da mera “ilustração” de um momento específico ou de uma situação vivida num dado lugar, nega-se a premissa de que a fotografia por si só constitui “o passado”. Usada como fonte histórica, a fotografia necessita da crítica histórica, uma análise formal em termos de composição, iluminação e enquadramento, elementos eloquentes que constituem a sua “gramática” (SAMUEL, 2000). Ainda como fonte tem que ser confrontada ou complementada com outras que permitam enriquecer sua análise e interpretação.

As fotografias (escolares) como fonte de pesquisa

Dentre os autores que estudam teoricamente as imagens, Burke (2004) defende e reafirma o papel de “evidência histórica” que ocupam as imagens, junto aos textos e testemunhos orais, registrando “atos de testemunho ocular”.

Ao tratar as imagens como evidência, deve-se observar que muitas delas não foram elaboradas com esse propósito, mas para cumprir uma função estética, religiosa, política...

Elas, frequentemente, tiveram seu papel na ‘construção cultural’ da sociedade. Por todas estas razões, as imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar o passado (BURKE, *op. cit.*, p. 234).

Destaca este autor, ainda, a complementaridade das “evidências” oferecidas pela imagem com “evidências” que os documentos escritos apresentam.

Mauad (1996), por sua parte, reconhece a importância e validade da fotografia como documento, e adverte para a necessidade de se considerá-la – “parafraçando Le Goff”,

simultaneamente, como imagem-documento e como imagem-monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos do passado – condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho, etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, *op. cit.*, p. 85-6).

Num texto que se propõe discutir aspectos metodológicos, Mauad afirma que a fotografia tem que ser submetida a uma análise interna e externa – como toda fonte histórica – para depois ser organizada em séries fotográficas, de acordo com uma certa cronologia e obedecendo a um critério de seleção. Posteriormente, passa-se à análise do material.

O primeiro passo é entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades a-históricas.

O segundo passo é conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto.

O terceiro passo é perceber que a relação acima proposta não é automática, posto que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe todo um processo de investimento de sentido que deve ser avaliado (MAUAD, *op. cit.*, p.92-3).

Desde o referencial dos estudos de semiótica, e para superar a mera “analogia” da fotografia com a realidade – concepção própria do senso comum – Mauad sugere observar alguns pontos:

- a) a relação entre signo e imagem: no contexto da mensagem veiculada, a imagem incorpora funções sígnicas (como representação simbólica);
- b) a relação entre o plano do conteúdo (elementos da fotografia relacionados ao contexto no qual se insere, como o corte temático e/ou temporal) e o plano da expressão (compreensão das opções técnicas e estéticas);
- c) compreender a fotografia como uma escolha efetuada em um conjunto de escolhas possíveis.

Aprofundando teoricamente o plano do conteúdo, observa-se que existe uma variada gama de fotografias, domésticas ou oficiais, relativas a grandes e pequenos eventos, de personalidades ou de pessoas anônimas, de lugares distantes ou cotidianos, de espaços privados ou públicos, entre as quais encontram-se aquelas que registram cenas ou acontecimentos relativos ao universo escolar.

Nessa direção, as fotografias escolares constituem um rico e pouco explorado material de pesquisa¹, ao nos revelar, por exemplo, aspectos significativos e diversos do cotidiano escolar. Junto com outros gêneros, como retratos familiares, fotografias de paisagens urbanas, cartões postais e obras arquitetônicas, as fotografias escolares constituem um gênero muito difundido no início do século XX. Para Souza (1998, p. 79), “entre os diversos tipos de conteúdo temático retratados, o mais popular é a foto de classe. Produzidas com uma finalidade comercial, essas fotografias compreendem um objeto-mercadoria para a recordação”. Além da “foto classe”, outros temas recorrentes são as fotografias do corpo docente, de cenas de sala de aula, de formatura ou de atividades escolares extramuros. As fotografias da arquitetura escolar, muitas das vezes eram produzidas com finalidades políticas e de divulgação de determinada gestão, passando a fazer parte da história oficial (BARROS, 2005).

Desde o ponto de vista que Mauad denomina forma de expressão, Souza (op. cit., p. 79) observa que as fotografias escolares mantêm as características de “homogeneidade e a uniformização”, marcadas pelo enquadramento, disposição formal, ângulos, focalização e planos que não diferem substantivamente em diferentes épocas e instituições escolares. Assim, a autora identifica nas imagens “certa identidade e representação padronizada” (id.).

A história de uma instituição escolar também fica registrada em quadros de formatura, que para Werle (2005, p. 2) constituem uma “ação consciente de cristalização da história institucional escolar, acontecimento ao mesmo tempo único e modelar, congelamento de fatos no tempo, mantida como importante presença na materialidade institucional”.

Fotografia de formatura: para além das recordações do cotidiano escolar

“A arte não reproduz o visível, torna visível” (Paul Klee)

Dentre as práticas solenes que acontecem nas instituições escolares até os dias de hoje, encontra-se a formatura. Mais ou menos pomposa, mais ou menos

¹ Como balanço historiográfico da produção na área de história da educação podem-se citar os seguintes trabalhos: BARROS, A. M. de. (1994; 2005); SOUZA, R. F. (2001); BENCOSTTA, M., 2003; BENCOSTTA, M.; MEIRA, A., 2004; VIDAL; 2005; MARTÍNEZ, S. A.; FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. 2005.; POSSAMAI, Z. R. 2009.

participativa, mais ou menos organizada, a formatura forma parte da cultura escolar há muito tempo. Como lembra Werle (*op. cit.*, p. 4),

uma formatura é um importante momento no funcionamento das instituições escolares, destacada referência por comprovar os atos pedagógicos de sucesso processados em seu interior. Ela é o momento final de um processo de formação, significando uma graduação, um avanço reconhecido publicamente na escala de escolaridade, que diferencia os que a obtiveram das demais pessoas e que, no caso de cursos de formação profissional, marca uma prerrogativa de trabalho. A conclusão de uma etapa de formação comemorada como formatura é um evento.

Neste trabalho vamos nos deter na análise de uma fotografia em especial: a da formatura do ano de 1909 da Escola Normal de Campos, no Estado do Rio de Janeiro.

Criada em 1894, inaugurada no ano seguinte, ao longo de seus sessenta anos de vida a Escola Normal de Campos construiu (e foi influenciada por) diversos projetos educacionais e políticos que, junto com os sujeitos escolares, foram imprimindo diferentes faces ao seu cotidiano escolar.²

Desde sua instalação nas dependências do Liceu de Humanidades de Campos (LHC) – instituição de ensino secundário que tinha sido inaugurada em 1880 e que por aqueles anos era só frequentada por meninos – dele compartilharam professores, diretores, funcionários e o espaço escolar, sendo que, até os anos de 1930, o espaço reservado à Escola Normal era exclusivamente aquele correspondente à antiga senzala do solar onde funcionava o LHC.

66

Esta fotografia se destaca, no plano da expressão, por fugir do modelo padronizado de fotografia de formatura, geralmente constituído pelo grupo de alunos concluintes acompanhado por algumas autoridades, paraninfo e docentes da escola, numa disposição formal recorrente e num enquadramento comum, frontal. Nesse tipo padrão de fotografia de formatura, os retratados aparecem em várias fileiras, a primeira delas composta por alunas e professoras sentadas; na segunda, pelo restante do grupo; em pé, e ladeado, na maioria das vezes, pelos homens fotografados.

Como pode ser apreciado na Fotografia 1, a diferença entre a clássica foto de formatura e o documento em questão encontra-se, precisamente, na forma de apresentação, já que, a exceção do tamanho, é uma montagem em papel muito próxima aos quadros de formatura que eram construídos em madeira e pendurados nas paredes das instituições escolares. Ou seja, ele não se compõe apenas da fotografia: cada formando é apresentado individual e nominalmente, assim como o diretor da escola, o secretário e o paraninfo, com identificação também individual. Além disso, o conjunto de fotografias individuais está emoldurado, e essa moldura de papelão não é isenta de significados, tanto pela disposição das fotos como pelo desenho e mensagens inseridos nela. Também

² Ver a respeito, MARTÍNEZ, S. A.; BOYNARD, M. A., 2005.

Fotografia 1 - Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos



67

trabalharemos, nesse sentido, o conteúdo da fotografia.

O trabalho é autoral, elaborado por Photo Flora e assinado por J. Xavier Figueira (Campos). Entretanto, se ignora se Figueira é o autor das fotografias, da montagem e do desenho da moldura, ou se apenas foi quem tirou os retratos.

A respeito do autor da fotografia, vemos que em matéria publicada, em 8/3/1910, no jornal *Monitor Campista* se menciona que, por ocasião da colação de grau, houve uma exposição de uma grande fotografia da congregação da escola e dos professores de 1909, tirada pelo fotógrafo da Revista *A Semana*. Terá sido o mesmo autor da montagem em questão? Seja qual for a resposta, percebemos que em ambos os trabalhos trata-se de fotógrafos profissionais.

Considerando o valor da fotografia encontrada, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão, pretendemos analisar, neste trabalho, os significados

que a “edição” da foto, os desenhos e a mensagem da moldura retratam, assim como identificar alguns sujeitos na fotografia, possibilidade oferecida ao apresentar os nomes de cada um dos alunos.

Passemos, então, à análise pormenorizada de cada um destes elementos.

a) Os sujeitos da fotografia - gênero e educação no magistério fluminense

As fotos individuais pertencem aos alunos, a maioria do sexo feminino, notando-se a presença de apenas dois alunos do sexo masculino. A fotografia retrata uma situação constante ao longo da trajetória da Escola Normal de Campos: a escola foi frequentada majoritariamente por mulheres, encontrando a participação masculina de forma esporádica e não superando o número de três alunos homens por turma, naquelas em que havia.³

A questão da majoritária presença feminina na ENC não é uma característica diferenciada do que aconteceu em todos os cursos de formação de professores, principalmente a partir do período republicano, no Brasil, e foi objeto de numerosos estudos. A entrada da mulher no processo de escolarização e no magistério primário não aconteceu de forma natural, tal como retrata Louro (1997). Esta autora lembra os diferentes discursos construídos em torno do ingresso da mulher no magistério, discursos elaborados ora para conter e disciplinar a massa feminina, ora para exaltar as qualidades “naturais” de educadoras e do trato com crianças.

Aos poucos vão sendo articulados e re-arranjados argumentos que guardam alguma sintonia com o passado religioso da atividade, isto é, atributos ditos femininos vão se ligar ao caráter sacerdotal da docência e ajudarão a construir a representação de mestra: dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, vigilante, etc. (LOURO, op. cit., p. 79).

Ainda, para poder se apresentar como modelo para as jovens gerações, as professoras eram submetidas a um rigoroso controle, por parte da comunidade, sobre seus desejos, falas, gestos, notas e atitudes. Ao manter uma certa ambiguidade no processo de laicização do magistério, as professoras eram tratadas como uma espécie de “clérigos-leigos” (NÓVOA, 1991).

Outro detalhe digno de análise é que, dentre as figuras discentes masculinas, encontra-se uma que mais tarde ocuparia lugar de destaque no magistério campista e estadual, posição que se perpetua até os dias de hoje.

Trata-se de Aldo Muylaert que, desde 1965, dá nome ao Instituto de Educação de Campos, instituição “modelar” herdeira da ENC e que ainda hoje é a responsável privilegiada pela formação de professoras na região. Como explicar

³ Conforme se constata nos livros de frequência e de resultados finais pertencentes à Escola Normal de Campos, única instituição que formava professores, à época.

que um dos poucos homens que estudou na Escola Normal tenha sido escolhido como Patrono de uma escola predominantemente feminina?

Fotografia 2 - Aldo Muylaert, então aluno da ENC



Sua trajetória profissional nos ajuda a responder em parte este interrogante. Egresso da turma de 1909, imediatamente iniciou sua vida profissional lecionando as primeiras letras na sua própria casa, seguindo uma prática muito comum à época. Posteriormente, Aldo Muylaert lecionou Geografia, Noções de Cosmografia, Francês e Matemática nos Liceus de Humanidades de Campos e Nilo Peçanha de Niterói, tendo, em 1934, assumido a direção deste último educandário (MARTÍNEZ; BOYNARD, 2005). Mais tarde, foi Diretor Geral do Departamento de Educação, chegando a Diretor do Departamento de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Foi, também, um dos signatários do “Manifesto ao povo e ao governo. Mais uma vez convocados” (TEIXEIRA, 1959).

Esta trajetória ascendente e de sucesso, ocupando os mais altos cargos dentro da carreira do magistério, pode ser estudada quando se analisa “outra cara” do processo de feminização do magistério primário, ajudando na resposta à questão anteriormente enunciada. Analisando uma tendência generalizada nesta profissão, Apple (1995, p. 61) afirma que os homens “não saíram da educação, mas das salas de aula”, destacando as relações de poder e de sua distribuição implícitas na entrada das mulheres no magistério primário, num momento em que já a profissão estava mais controlada e regulamentada, com a conseqüente perda da autonomia docente. Ainda aos homens eram oferecidas novas oportunidades de aperfeiçoamento, processo acompanhado, segundo Almeida (1991), pela crença e pela possibilidade da mobilidade social a eles permitida. Para as mulheres, o

magistério era uma das poucas ocupações aceitas. Dessa forma, pode-se falar num processo de “masculinização da gestão educacional” (TEIXEIRA LOPES, 1991).

Retomando a análise da fotografia que nos ocupa, e ainda relacionado ao tema da masculinização da gestão, vemos que o diretor da escola foi apresentado no topo do documento analisado, denotando a importância que este assumia na instituição escolar e também fora desta.

Fotografia 3 - Joaquim Silverio dos Reis Jr. Diretor da ENC e do LHC



Ser diretor de grupo escolar no final do século XIX significava, ao dizer de Souza (1998), assumir um papel central na estrutura hierárquico-burocrática escolar, constituindo um elemento-chave para a construção real de uma escola graduada orgânica. Essa situação de destaque do diretor de escola, não apenas no contexto educacional, mas na sociedade como um todo, não era privativa de São Paulo, local escolhido como espaço de análise na referida pesquisa. Ela se constituía numa característica assumida na maioria dos países ocidentais, nos quais a escola estava se constituindo como a porta de entrada fundamental da nação no elenco de países civilizados, como retratou Sarlo (2005), ao falar do contexto argentino de antanho:

quien pase algunas horas en los archivos del Ministerio de Educación podrá comprobar que los informes anuales que enviaban los directores de las escuelas normales, donde se formaban los maestros, estaban redactados por administradores de primer nivel. La capacidad conceptual, la escritura, el sentido de la responsabilidad,

la imagen enaltecida y un poco solemne de la tarea realizada, los medios intelectuales puestos de manifiesto, todo en esos informes traducía el lugar que la escuela tenía en la conciencia y en la práctica de los gobiernos y de las burocracias estatales. No cabe duda de que esos informes describen el trabajo dentro de una máquina educativa que funcionaba. Los directores se pensaban a sí mismos como modeladores de la sociedad: esa idea tenía sus aspectos autoritarios, sin duda, pero era una idea que, además, se llevaba a la práctica. Entre lo que se pensaba que la escuela debía ser y lo que la escuela era no había un precipicio.

A própria Souza (1998, p. 55), acrescenta que

o diretor fazia parte da plêiade de pessoas ilustres da localidade juntamente com o presidente da Câmara, o vigário, o juiz, o delegado. Em nome dessa autoridade legítima, o diretor realizava não apenas os exames e as festas escolares de grande visibilidade pública, mas, também, difundia sua ação educadora através de conferências públicas.

Comparativamente, ser diretor do Liceu de Humanidades de Campos e da Escola Normal não significava apenas ser a autoridade máxima da instituição. Imprimia ao cargo um prestígio ímpar na região, se analisarmos a importância dos educandários no Estado do Rio de Janeiro – o Liceu equiparado ao Colégio Pedro II sete anos antes, em 1902 e a ENC a segunda instituição pública de formação de professores no Estado – pela posição que ocupavam as duas instituições na hierarquia do sistema educacional naquele momento histórico.

Voltando à imagem que nos ocupa, do lado esquerdo do diretor, em posição levemente inferior, foi localizado o secretário da escola; do lado direito, um pouco mais embaixo de ambos, foram localizados os dois formandos homens.

Assim, vemos que o grupo masculino foi situado no topo da fotografia-quadro. No centro, em destaque, aparece o paraninfo da turma e também professor, Theophilo Gouveia. Ao redor do paraninfo, e num plano inferior ao grupo masculino anteriormente nomeado, são apresentadas as formandas.

b) O desenho e a mensagem da moldura – As virtudes do magistério e a República

Na moldura aparece, no canto inferior direito, a figura de uma jovem mulher, sentada no alto de uma escadaria, vestindo toga branca, longa. Com a mão direita, segurando uma pena, escreve. Por detrás dela, aparece um globo terrestre. Num plano posterior, uma tocha acesa. Ainda, num pequeno pergaminho, discretamente depositado aos pés da moça, lemos a frase *Virtus Omnia Vincit*. No lado esquerdo, pode ser observado o desenho de umas folhas, que longe de representar as folhas dos canaviais da região, mais se assemelham a folhas de louro.

O que estes desenhos representam? Como podemos interpretá-los? *A toga* imprimia à jovem mulher um *status* de magistrado, aquele revestido de grande autoridade. *A tocha* simboliza a luz, a possibilidade de fazer findar a obscuridade das trevas através do conhecimento e do domínio da ciência; a pena representa o domínio da cultura escrita, reforçando a situação do magistrado, e se constitui no objeto mais concreto de combate à ignorância, pelo domínio desse código. O globo terrestre, imagem da cultura universal (ou ocidental?) da qual uma professora seria portadora. “A virtude tudo vence”, retrata o comportamento esperado da professora (e do padre, diga-se de passagem), exemplo de retidão, de força e de dedicação à “causa” do magistério. As *folhas de louro* o triunfo, a glória e a honra de se tornar professora.

Esta idéia que o autor da edição da foto tentou, visivelmente, transmitir não era distante da que outro formador de opinião, um jornalista, publicou no jornal *Monitor Campista* de 09 de janeiro de 1910. Na sessão diária “Notas a lápis”, ao mencionar que acabavam as aulas do ano letivo da Escola Normal (da turma que estamos trabalhando), assim afirmava:

A função da mulher é eminentemente educadora e por estar assim entendido modernamente vemos que em quase todos os estados da União, diplomam-se anualmente legiões de moças que vão formar o grande exército encarregado de combater a treva. Nesse ponto, o homem foi cedendo o passo à mulher, pois é insignificante a porcentagem masculina no quadro do professorado. Com isso talvez tenha perdido um pouco a disciplina tão necessária ao progresso da instrução, mas também já é tempo da nossa mulher ir adquirindo aquela energia máscula da mulher inglesa (sic) e americana, energia indispensável à educadora.

A professora precisa ser intrépida e galharda, para bem conduzir as massas confiadas à sua direção; essa galhardia e essa intrepidez saem naturalmente da independência da profissão.

Aqueles que não tiveram cabedais para largar as suas lindas herdeiras farão obra providente em lhes dar uma profissão independente e nenhuma me afigura tão adequada como a de professora, pela sua grande função (sic) social. E as que tiverem que deixar suas filhas também farão coisa meritória enviando-as a conquistar o diploma de professora, porque ninguém sabe que surpresas revela o futuro e é necessário que a mulher esteja sempre apta a exercer a sua função quer venha a ser educadora, esposa ou mãe. A nossa terra muito tem lucrado com a existência desse laboratório de luz.

Em 8 de março, por ocasião da formatura desta mesma turma, grande comentário foi publicado no mesmo periódico. Ao sintetizar as palavras do Sr. Teophilo Gouveia, “paranympho” da turma, o jornalista afirmou que “leu um discurso abundante de idéias tendentes a consorciar o ensino com a religião”. Na mesma matéria, ao se referir ao “orador” da turma, nada menos que o “aluno-mestre” Aldo Muylaert, destacou que no seu pequeno discurso agradeceu as

“luzes” recebidas de seus mestres.

Por outro lado, retomando o desenho feminino da moldura, e observando a associação da imagem da mulher professora com a da de mulher mãe e esposa relatada nas páginas do jornal, vemos que está longe daquele retrato da professora como “mulher desgraciosa, aquela que não consegue casar, a solteirona retraída e desconfiada” que Lopes Louro (op. cit.) resgata de uma autodescrição feita pela educadora rio-grandense Ana Aurora do Amaral Lisboa e que poderia simbolizar uma imagem ideal de professora que circulava naquele tempo e espaço: aquela que não podia seguir o caminho “natural” para o casamento e a maternidade, mas muito tinha a dar na profissão. Neste caso particular campista, prevalecia a idéia da continuidade de funções entre a educadora, a esposa e a mãe, imagem também muito difundida por aqueles anos.

Outra idéia também marca o discurso do jornalista anônimo: a mulher “indisciplinada”. Cabia ao magistério – e a seus professores – discipliná-la. E essa era tarefa do homem, que lhe “cedeu” seu lugar no magistério – segundo as palavras do próprio jornalista – mas devia imprimir-lhe as qualidades necessárias para desenvolver a tarefa que lhe era reservada.

Fácil é observar, em síntese, que as palavras apresentadas e publicadas nos discursos escritos de docentes e discentes, não estão distantes das mensagens contidas nos riscos do desenhista, da pena dos jornalistas e da hierarquia espacial disposta pelo autor da edição da fotografia. São imagens que *produzem representações* do que significava ser professor/a naquele momento histórico. Como explicam Giroux e McLaren (1995), “as imagens não são objetivas nem transparentes, mas produzidas no interior de locais discursivos e materiais de disjunção, ruptura e contradição” (p. 147).

Por último, ao observar a figura da mulher representada na moldura da fotografia não resistimos ao impulso de traçar uma analogia com aquela imagem da Alegoria da República elaborada por Manuel Lopes Rodrigues e publicada no livro de J. Murilo de Carvalho (1991). Sentada no alto de uma espécie de tablado e com um olhar que transmite impressão de tranqüilidade, vestindo longa toga branca, manto, usando cabelos longos e soltos enfeitados com folhas de louro (que o autor interpreta como sendo folhas de café) a jovem sustenta uma espada e porta um colar com a cabeça de Medusa, simbologia tomada emprestada de Atena. Se trocarmos a espada pela pena, e retiramos o enfeite do peito, a figura é quase idêntica.

Como destaca este autor, a alegoria feminina foi usada para representar a república e se constituiu num dos elementos marcantes do imaginário republicano francês (junto com outros símbolos, como a bandeira e o hino), elemento incorporado pelos republicanos brasileiros de orientação francesa. No Brasil, estas imagens de república-mulher foram usadas pelos caricaturistas da imprensa periódica a partir de 1888, embora o contexto brasileiro não tenha sido tão fértil quanto o francês para a introdução desse símbolo: se na França a mulher

simbolizava o rompimento com a Monarquia (que era masculina), no Brasil, a herdeira do trono era mulher, enfraquecendo a força desta representação.

Fotografia 4 - Imagem da República, do artista Lopes Rodrigues. In: Carvalho (1990).



Fotografia 5 - Desenho na moldura da fotografia de formatura da turma de 1909.



O mesmo autor explicita que “os pintores positivistas foram os únicos a levar a sério a tentativa de utilizar a figura feminina como alegoria cívica” (CARVALHO, *op. cit.*, p. 86), fazendo uso desta figura para simbolizar antes do que a república, a humanidade e a pátria, num processo de “deslizamento de significado da figura feminina. A república, a revolução, a liberdade, a pátria frequentemente se intercambiavam. Daí não ser fora de propósito incluir a humanidade na lista” (*id.*, p. 84).

Ainda segundo análise de Carvalho, a tentativa de usar a figura feminina como símbolo da república fracassou no Brasil quando a figura da mulher heroica foi sendo transformada na de uma mulher “da vida”, adoentada, deitada ou envelhecida. Buscando explicações para esta situação, chega à conclusão de que a mulher no contexto brasileiro não participava da vida pública da mesma

forma como participava a mulher francesa. Ou, com palavras do mesmo autor, no Brasil “a mulher, se pública, era prostituta” (*id.*, p. 92). No mínimo, no contexto brasileiro, a figura feminina não contou com uma “comunidade de imaginação” (*id.*, 96) como no francês, suscitando diferentes interpretações.

Contudo, e talvez pela influência positivista no contexto campista da época, não é de estranhar que a figura da menina-mulher sintetizasse um conjunto de símbolos: a pátria, a luz, enfim, a escola como arma para o progresso, nesse alargamento de significados mencionado acima. À professora da Primeira República se lhe atribuía a função de ser portadora do símbolo da civilização; à escola primária, seu *locus* de atuação, a de ser a “instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, *op. cit.*, p.35).

Não queremos afirmar com isto, entretanto, que a professora tenha acatado tal designação passivamente.

As representações do magistério campista através de uma fotografia

Dentre um variado elenco de documentos, as fotografias escolares, como vimos, se constituem em valiosas fontes para a história da educação, em geral, e para a história das instituições educacionais, num plano mais específico. Através delas podemos observar tanto cenas do cotidiano escolar como entender quem ou que elementos eram importantes em determinado tempo e lugar para justificar seu registro.

Entretanto, tal como acontece com os documentos escritos, deve se superar uma visão ingênua da análise do seu conteúdo para fazer uma crítica historiográfica, também desde o ponto de vista da expressão. Nesse sentido, os autores trabalhados nos ajudam a entender a fotografia como um documento que desempenhou um determinado papel na construção cultural da sociedade. Ou seja, nos auxiliam no sentido de compreender que além de servirem como testemunhas de situações passadas, as fotografias são portadoras de sentidos que determinados grupos, através delas, pretendiam imprimir numa sociedade num dado momento histórico.

Na fotografia-quadro de formatura que privilegiamos para análise, podemos observar que seu produtor – assim como o produtor da edição, se é que não foi a mesma pessoa – era mais um ator social que, junto com o profissional que fez a cobertura jornalística e o professor paraninfo, parecia compreender o papel (que devia ser) desempenhado pelos professores e pelas professoras e pretendia reforçar esse mesmo papel.

Podemos observar, como conclusão, que homens e mulheres, alunos, diretores e professores – os sujeitos da educação – ocupavam diferentes espaços

tanto na escola, como na sociedade... como na própria fotografia.

Esta composição, complexa pela sua forma de apresentação, junto a outras mensagens escritas – veiculadas pela imprensa da época – e orais – às quais em parte tivemos acesso através dos discursos pronunciados na própria formatura – *produziram representações* do que significava ser professor/a naquele momento e contexto histórico.

Referências

ALMEIDA, C. C. O magistério feminino laico no século XIX. **Teoria e Educação**, v.4, p. 159-171. 1991.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: Economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARROS, A. M. de. **Imagem, cultura, escola**: Os cartões postais e o ensino público no Distrito Federal da primeira república. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1994, Caxambu. Caxambu: ANPED, 1994. v.1: p. 203-212.

76 BARROS, A. M. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI JR, D.; INÁCIO FILHO, G. (orgs.). **História da Educação em perspectiva**: ensino, pesquisa e novas investigações. Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 117- 132.

BENCOSTTA, M. Imagem e História: as fotografias escolares no estudo da escola primária curitibana (1903-1971). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003. v. 1: p. 34-36.

BENCOSTTA, M.; MEIRA, A. Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. v.1: p. 1-12. CDRom.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas**: O imaginário da república no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GIROUX, H. e MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, história, representação. In: CATANI, D. et alii (orgs.) **Docência, memória e gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTÍNEZ S. A. e BOYNARD, M. A. P. Atrás da Casa-Grande: memória, gênero e espaço escolar da Escola Normal de Campos (1894-1954). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Educação escolar em perspectiva histórica, 3., 2004, Curitiba. CDRom.

_____. A Escola Normal de Campos - Trajetória de uma investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais... CDRom, p. 1-20.

MARTÍNEZ, S. A.; FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. V. Rituais em imagens na Era Vargas: o caso do Liceu de Humanidades e da Escola Normal de Campos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA – PROFESSORES/PROFESSORAS: TEXTOS, IMAGENS E SONS, 3., 2005, Petrópolis, RJ: SERMOGRAF. v. 1.

MAUAD, A. M. Através da Imagem: Fotografia e História. **Interfaces**, Tempo, v.1, n.2, p.73-98, dez.1996.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, v. 4, 1991.

POSSAMAI, Z. R. A cultura fotográfica e a escola desejada: considerações sobre imagens de edificações escolares, Porto Alegre (1919-1940). In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2., 2009, Londrina, PR. **Anais...** CDRom.

SAMUEL, R. El Ojo de la Historia. Entre pasados. **Revista de Historia**, v.9, n. 18-19, p.145-170, 2000.

SARLO, B. Salarios docentes. **Opini3n**, Clarin, 27 mar. 2005.

SOUZA, R. F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, R. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. de; VALDEMARIN, V. T. e ALMEIDA, J. S. de. **O Legado**

Educacional do Século XIX. Araraquara: UNESP, 1998.

TEIXEIRA, A. Mais uma vez convocados. In: **Educação e Ciências Sociais**, RJ, v.4, n. 10, p. 5-33, abr. 1959.

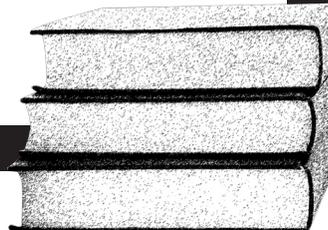
TEIXEIRA LOPES, E. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação**, v.4, p. 22-40, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 177-194, 2005.

WERLE, F. Ancorando quadros de formatura na História Institucional. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Cd-Rom, p. 2.

O fracasso escolar: alguns olhares sobre essa realidade em Quissamã/RJ

Carolina Sobrinho
Bianka Pires André



Introdução

Existem muitos motivos pelos quais o fracasso escolar deveria ser motivo de alarme. Assim, discutir esta questão é buscar subsídios para entender e ajudar o aluno que se encontra “desajustado” e não consegue avançar dentro do sistema educacional. É imprescindível considerar os fatores que interferem na aprendizagem dele, refletindo constantemente as questões internas (cognitiva, psicomotora e afetiva) e externas (escola, família) que atingem o processo de construção do conhecimento.

Por outro lado, a análise sobre o funcionamento do sistema educacional vigente no país é igualmente importante para o entendimento das possíveis causas do fracasso escolar, assim como das características de formação e escolarização da sociedade brasileira.

A concepção ampla de processos formativos possibilitada pela LDB/96 incentivou os sistemas de ensino a desenvolverem e adotarem diferentes propostas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar, como as classes de aceleração da aprendizagem, o regime de ciclos, a promoção automática e outras experiências que se encontram em fase de implantação e avaliação.

Esses programas, em vigor nas redes de ensino fundamental público do País, têm como objetivo o enfrentamento do problema da defasagem idade/série, presente nas escolas brasileiras, que é considerada, junto com a repetência, uma das faces do fracasso escolar no Brasil.

Ao abordar a questão do fracasso escolar tão destacado pelas estatísticas educacionais e objeto de problematização pelas políticas governamentais, em nível local, regional e mundial, é preciso que se tenha em mente que esta problemática resulta de processos sociais mais amplos e que têm sido reforçados no cotidiano escolar por meio de práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da educação básica.

Nesse sentido, é fundamental salientar que outras causas externas à realidade escolar também contribuem para o fracasso escolar tais como renda per capita, desigualdades sociais, econômicas e culturais, entre outras.

Um dos parâmetros para se discutir a questão do fracasso escolar no Brasil são os dados sobre fluxo, que consideram a repetência, a evasão, o abandono e a distorção idade-série. Partindo desses parâmetros e articulando-os às ações e programas de formação é fundamental identificar os processos pedagógicos, sociais e culturais que contribuem para a “naturalização” do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, a discussão sobre as formas de acesso e permanência com sucesso escolar articula-se à discussão sobre o papel social da educação e dimensões a serem asseguradas visando à garantia da qualidade social do processo formativo, bem como a articulação da escola à dinâmica social vigente.

Dados do INEP (2007) apontam que 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. E dos que entram no Ensino Médio, 26% não o concluem ou levam em torno de 10,2 anos e 3,7 anos, respectivamente, para concluírem.

Se analisarmos o Ensino Fundamental e Médio juntos, apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório concluem a 3ª série do Ensino Médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos. Esses dados evidenciam uma distorção série/idade que é um sério problema para a educação brasileira.

80

Dessa maneira, o objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa sobre uma turma de Correção de Fluxo¹ no município de Quissamã, questionando se existe alguma causa social que levou esses alunos ao fracasso na escola. E como desdobramento, quais fatores mais influenciaram na repetência desses alunos.

Um breve histórico do fracasso escolar

Sob a influência do escolanovismo, as pesquisas iniciais sobre o fracasso escolar apontavam as causas das dificuldades de aprendizagem não no indivíduo, mas sim nos métodos, que deveriam ser determinados pela observação do indivíduo (este representando a natureza humana e não a especificidade de cada um) e de suas capacidades, o que denominaram de fatores intra-escolares.

Segundo Patto (1999), até os anos 1970 houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento da explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de *deficit* cultural dos usuários das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organiza a sociedade.

¹ O Programa de Correção de Fluxo (PCF) tem como finalidade corrigir o fluxo escolar de alunos com distorção série/idade.

Durante os anos 1970 tentou-se superar, ainda, o discurso fraturado sobre as causas do fracasso escolar que passou a ser explicado pela teoria da carência cultural, por meio do qual se afirmava que as deficiências (*deficit*) do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Conviveu-se também, naquela década, nos meios educacionais, com a teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (teoria crítico-reprodutivista), a qual introduziu a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Influenciados pela teoria de carência cultural e por uma concepção positiva de produção de conhecimento, os educadores e pesquisadores na área educacional se apropriaram da concepção de escola como aparelho ideológico do Estado, com distorções conceituais, levando a descaminhos teóricos. Na história da explicação do fracasso escolar, até os anos 1990, é possível perceber avanços e retrocessos, como afirma Patto (op. cit., 154):

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente.

81

É visível que a situação educacional do país sempre atendeu a interesses de poucos. Muitas contradições podem ser percebidas. Não há como negar que os mandos e desmandos ocasionaram muitos problemas que até hoje não foram resolvidos. O atual modelo escolar público deixa muito a desejar desde a estrutura física até um projeto pedagógico estruturado.

Capital cultural, capital social e fracasso na escola

Bourdieu (1998) defende a ideia de que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, da qual fazem parte o capital econômico que permite o acesso a bens e serviços, e o capital social, formado pelo conjunto de relacionamentos influentes mantidos pela família, além do capital institucionalizado que são os títulos escolares.

Vale destacar que para Bourdieu (op. cit.), o capital cultural apresenta-se

como o elemento da bagagem familiar que tem o maior impacto na definição do destino escolar. A educação escolar das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos seria a continuação da educação familiar, enquanto para as crianças oriundas dos meios populares seria algo estranho, distante e mesmo ameaçador.

Este capital cultural favoreceria o êxito escolar porque propiciaria um melhor desempenho nos processos de avaliação. Por isso, Bourdieu afirma que a avaliação escolar vai muito além de uma verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos.

De acordo com a ideia de Bourdieu, através do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais constroem um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-la.

Trazer esse pensamento para o campo educacional significa que os exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros indicam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos. O investimento na carreira escolar está diretamente ligado, também, ao retorno provável que se pode obter com o título escolar.

Neste contexto, Amaral (2001) destaca que alunos com um histórico de reprovação escolar acabam não encarando este fato como mais um episódio da vida, mas sim como um traço marcante da própria imagem. Assim, é possível verificar que a criança tem consciência do insucesso, e a reprovação é um traço marcante da imagem que a criança constrói de si. Desta maneira, enquanto a criança não passar por uma experiência de “sucesso”, de “êxito” escolar, ela não vai acreditar que realmente tem capacidade para aprender e muito menos que pode investir em sua trajetória educativa.

82

Percursos da pesquisa

Nossa investigação foi realizada em uma escola municipal em Quissamã durante o ano de 2011 com uma turma de CF1 (Correção de Fluxo 1)².

A turma era formada por 13 alunos, de nove a 16 anos de idade. Dentre eles, nove meninos e quatro meninas. Desse total, apenas seis alunos participaram da pesquisa. Trabalhar com essa diversidade de idade e atender as especificidades não é tarefa fácil. Ao longo do trabalho foram surgindo alguns questionamentos

² O objetivo deste Programa é corrigir o fluxo escolar de alunos com distorção idade/ano de escolaridade, igual ou superior a 2 (dois) anos, com vistas ao avanço de suas aprendizagens, oportunizando-lhes o ingresso em ano de escolaridade compatível com sua idade. Este programa ainda está sendo implementado pelo município de Quissamã; portanto, no ano da pesquisa, somente duas escolas começaram com este trabalho, sendo o caso desta escola em questão.

tais como: Será que existe alguma causa social que levou esses alunos ao fracasso na escola? Quais os motivos da defasagem idade/ano dos alunos do CF1? Quais fatores mais influenciaram a repetência desses alunos?

Para tentar entender e responder estas perguntas, entrevistamos alunos, pais, orientador educacional e diretor da escola. As entrevistas foram abertas e individuais. Acreditamos que tentar entender melhor as causas que levaram ao fracasso escolar esses alunos é fundamental para fazer um trabalho mais específico, realista e eficiente. Além das entrevistas foram utilizados como métodos a observação direta e um pouco da história de vida dos alunos participantes.

É importante considerar que este tipo de metodologia trabalha sempre com unidades sociais – privilegiando os estudos de caso –, que pode ser o indivíduo, a comunidade, o grupo ou instituição (ANDRÉ, 2008). No caso específico será dada ênfase ao indivíduo. Vale lembrar que a escolha da amostra foi aleatória e casual. Dessa forma, será considerado o comportamento dos alunos em questão, as falas e o contexto de vida. Contaremos também com os dados provenientes da entrevista do diretor, da orientação educacional e das observações feitas na turma ao longo do ano.

Participaram da entrevista seis alunos, sendo três meninos e três meninas, duas mães e uma tia responsável pela aluna. É importante ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas na escola. Serão usados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes. Antes de começar a relatar as entrevistas contaremos um pouco da história dos alunos, para que posteriormente possamos entender melhor as próprias respostas.

- Dora

A aluna Dora tem 15 anos, residia no município de Cabo Frio, estava matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que estava há um ano sem frequentar a escola. Ela foi matriculada na Escola Municipal Professora Maria de Lourdes de Castro Ribeiro no segundo semestre de 2011. Mora com a tia. Já se envolveu com drogas. No dia-a-dia é bastante alegre, gosta de dançar e jogar futebol. Participou ativamente de todos os eventos propostos pela escola.

- Renata

A aluna Renata tem 13 anos, os pais são separados, mora com a mãe e os irmãos. Está nessa escola desde 2010. No decorrer do ano apresentou alterações de comportamento na sala, havia dias que fazia com muito capricho as atividades, já em outros ficava de cabeça baixa praticamente todo o tempo. Não se interessou em participar de nenhuma atividade extra-curricular.

- Norma

A aluna Norma tem 12 anos, residia no município de Vitória, mudou-se para Quissamã com a mãe e os irmãos. Os pais são separados. Foi matriculada na escola

em questão em 2010 depois de um período de mudanças constantes de escolas entre um município e outro. Tem uma irmã gêmea. A aluna fez todas as atividades de casa.

●Geovani

O aluno Geovani tem 11 anos, é o irmão mais novo da aluna Norma. Apesar de demonstrar um pouco de timidez, participou de teatros e apresentações realizadas pela escola.

●Tadeu

O aluno Tadeu tem 10 anos, tem os pais separados, morou um tempo com o pai, mas ultimamente estava com a mãe. Está matriculado na escola desde 2010. Não realizou nenhuma tarefa de casa. Nas aulas demonstrou interesse especial pela matemática.

●Fábio

O aluno Fábio tem 17 anos, é o mais velho da turma. Mora com os pais em um sítio e trabalha para ajudar a família. É bastante tímido. Foi matriculado nessa escola no segundo semestre de 2011. Durante o ano apresentou um elevado número de faltas.

84

A história desses alunos revela um pouco a realidade e a trajetória de vida deles. Em algumas já é possível perceber fatos marcantes que, provavelmente, interferiram na vida escolar e foram se revelando ao longo dos dias de convivência. No geral, esses alunos demonstraram pouco interesse pelas atividades escolares e até mesmo revelaram, algumas vezes, que não conseguiam aprender, não conseguiam fazer o que era proposto.

O olhar dos pais e responsáveis

A entrevista dos pais e responsáveis foi iniciada com a pergunta se o(a) aluno(a) gosta de ir à escola. Todos responderam que sim, que os alunos não dão trabalho e não apresentam nenhuma dificuldade para frequentar a escola.

“Gosta, porque no começo quando falava de escola era transtorno na cabeça dela, não aceitava. Não sei se é porque ela achava que já ‘tava’ grande e ia pegar criança no turno dela e ela não tinha ensino para estar numa série maior. Mas aí a gente conversando com jeito, que é importante pra ela, que ela não tem que dar importância ao que as pessoas pensam, ela tem que pensar nela...se ela correr atrás até com 25, 27 anos ela já até pode formar em alguma coisa...” (Tia da aluna Dora)

Essa mesma pergunta foi feita aos alunos, porém as respostas ficaram um pouco divididas, como podemos ver a seguir:

"Gosto, venho pra escola pra aprender." (Dora)

"Eu não, tia. Fazer dever... (risos) Eu gosto de ficar vendo desenho, tia." (Renata)

"Gosto, porque se a gente não estudar fica burro." (Norma)

"Não, venho por causa da minha mãe." (Fábio)

"Uhum, é bom pra estudar." (Geovani)

Tadeu respondeu que sim inclinando a cabeça e completou: *"por causa de que é bom"* (Tadeu).

Apesar de parecer uma simples pergunta podemos perceber que, enquanto os responsáveis responderam que as crianças gostam de ir à escola, alguns alunos responderam negativamente a questão, afirmando inclusive que vão por causa da mãe. Fato que pode indicar uma possível falta de diálogo entre os alunos e responsáveis, de forma que desconhecem o que sentem e pensam.

Foi perguntado também aos responsáveis se em casa o(a) aluno(a) tem contato com materiais educativos, como livros, revistas e se incentivam a vida escolar. Por unanimidade nenhum aluno tem contato com outros materiais educativos em casa. Somente os alunos Geovani e Norma fazem as atividades de casa no ambiente familiar, incentivados pela mãe. Já a responsável pela aluna Dora revelou que a incentiva mandando ir à escola. Somente uma mãe respondeu que não incentiva.

É bom ressaltar que a mãe de Geovani e Norma e a tia de Dora só concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental, enquanto a mãe de Tadeu só sabe assinar o nome. Este dado pode explicar, em parte, a falta de incentivo na vida escolar dos filhos, uma vez que os próprios responsáveis não desfrutaram dos benefícios do sistema escolar.

"Não falo nada não, sinceramente. Não falo porque eu sei que ele tem a mente boa. Mas a partir dessas férias agora vou conversar com ele pra poder melhorar mais, melhorar o comportamento."(Mãe do aluno Tadeu)

Sabemos que o incentivo é importante para a autoafirmação e até mesmo para a autoestima; uma criança que é acompanhada de perto pela família desde cedo vai perceber a importância da escola para sua vida e como consequência vai se dedicar mais e melhor a ela.

De acordo com Marchesi e Pérez (2004), os conhecimentos e motivações do aluno estão em grande medida condicionados por seu meio social, sua vida familiar e sua experiência educacional.

Levando em consideração a história desses alunos, surgiu uma preocupação sobre o fato de eles terem passado por alguma situação que, de alguma forma, tenha atrapalhado a vida escolar e, conseqüentemente, levado à defasagem idade-anos. Nesse sentido, alguns participantes relataram alguns episódios vividos.

“a mãe teve, posso dizer, um distúrbio, às vezes dava ‘uma lôca’ separava dele (pai), as crianças que podia ela carregava e as que não, ficava com ele. Aí as crianças ficavam sem estudar. Não pensa que as crianças tão no colégio e tem que terminar o ano letivo. Pai e mãe: nenhum tem juízo... a mãe, praticamente, joga a culpa da morte do irmão em cima dela. A droga foi um estrago. Começou com gasolina, depois maconha, crack, cocaína. Então, essa cabeça como que trabalha?” (Tia da aluna Dora)

“Passamos por grande provação por causa do pai, né! Porque eu sou separada do pai e pra gente vir pra cá teve que vir escondida do pai. A gente vinha e voltava, então isso aí foi o que mais atrasou a mente deles. Elas (alunas gêmeas) porque também são prematuras, são de 6 meses. A briga quando tinha em casa, eles assistiam.” (Mãe de Geovani e Norma)

Como podemos perceber através dos relatos, esses alunos passaram por situações que, de fato, influenciaram a vida escolar, de forma que se distanciaram da escola. Neste contexto, Marchesi e Pérez (2004, p. 32) destacam:

A história escolar dos alunos que não terminam a educação obrigatória ou a abandonam prematuramente está cheia de experiências frustrantes, de falta de confiança, de expectativas negativas, de baixa autoestima, de sensação de impossibilidade, de antecipação do próprio fracasso. É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que se revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores.

Não é tarefa fácil enfrentar os desafios tão cedo, como é o caso desses alunos e de tantos outros, que têm experiências de vida tão diferentes, mas que com certeza marcaram a forma como se veem no mundo e diante de outras pessoas. Os irmãos Geovani e Norma presenciaram cenas de violência na própria casa, segundo relato da tia de Dora, além de os pais nunca darem a devida atenção a eles. É essa a realidade dessas crianças. Por isso é tão importante o trabalho da escola na vida deles. É necessário que as tarefas sejam ajustadas às possibilidades de cada um e que haja um incentivo que fomente expectativas positivas para a aprendizagem.

Diante disso, indagamos se havia algum “responsável” pela repetência dos alunos. A mãe de Geovani e Norma atribuiu a responsabilidade ao pai pelos motivos declarados acima. A tia de Paula disse que a responsabilidade é dos próprios pais. Enquanto a outra mãe atribui a “culpa” à criança.

“A culpa é dele mesmo, que ele não se comportava e ficava prestando atenção mais na brincadeira que na aula.” (Mãe do aluno Tadeu)

As repostas foram um tanto surpreendentes, uma vez que nenhuma atribuiu à escola as possíveis causas da repetência dos alunos. Ao contrário, os “culpados” apontados foram a própria família e o aluno.

O olhar dos alunos

Aos alunos foi perguntado o que a escola significa para a vida. Todos reconheceram que ela é importante para aprender. Mas quando perguntado o que eles estariam fazendo se não estivessem na escola naquele momento, as respostas foram bem diversificadas.

"Eu 'taria' no mundo perdido. Uma hora dessa aqui, não tava em casa não." (Dora)

"Em casa, fazendo nada." (Renata)

"Trabalhando cortando cana." (Norma)

"Em casa dormindo." (Geovani)

"Em casa brincando." (Tadeu)

As respostas indicam que o espaço escolar, além de ser um espaço para aprender, muitas vezes direciona a vida das crianças, significando um espaço de possibilidades para o futuro, uma vez que reconhecem que estar na escola é melhor que estar na rua, em casa ou trabalhando. O aluno Fábio não respondeu a esta pergunta, mesmo depois de insistirmos e darmos um tempo para pensar.

Quando questionados sobre se sentem capazes de aprender qualquer matéria na escola, 17% dos alunos responderam que não, contra 83% dos que responderam que sim, que acreditam que podem aprender. O resultado indica que a grande maioria dos alunos acredita na sua capacidade de aprendizagem, mesmo que em sala não o demonstrem. Isso se revela como uma generosa contribuição para vencer a repetência.

No gráfico a seguir podemos ver que metade dos entrevistados considerou ler e escrever como aspecto fundamental que a escola ensine. Outro dado impressionante foi a porcentagem de alunos que não souberam responder mesmo depois de pensarem um tempo.

87

Gráfico 1 - Ler e escrever na escola



Este dado revela que muitos alunos como esses ainda não entendem o real significado da escola. Portanto, há uma falta de sentido em frequentá-la e participar do que é ensinado. Dessa forma, de acordo com Gonzáles (2004), o sentido é fruto de um conjunto de contribuições, culturais, sociais e históricas.

O sentido é uma síntese subjetiva de dimensões culturais e sociais, históricas e atuais, que estão implicadas nas diversas opções do sujeito em cada momento concreto da vida. O sentido é sempre o resultado de um processo de subjetivação associado a um contexto concreto e imerso no sistema de sentidos subjetivos que caracteriza a vida atual do sujeito (GONZÁLES, 2004, p. 61).

A realidade vivida também influencia na construção de sentidos e, conseqüentemente, na forma de viver cada aspecto da vida. Aqui, a escola seria mais um deles e reflete a posição de sentidos que é atribuída a ela na vida dessas crianças.

Para saber se o estado emocional interfere na aprendizagem, foi perguntado aos alunos se quando estão tristes ou chateados conseguem prestar atenção às aulas. Ficou evidente que o fator emocional influencia na aprendizagem na sala de aula, pois 67% disseram que não conseguem se concentrar nas atividades e explicações quando acontece alguma coisa que os deixam tristes.

“Nesses dias é mais difícil... aí que eu não consigo fazer nada, fico sentado quieto³ no lugar.” (Dora)

88

Com esses índices, fica evidente que o fator emocional influencia positiva ou negativamente na aprendizagem. Com isso, o professor e a escola devem ficar atentos a esse fator e procurar uma maior aproximação com esses alunos. Através do diálogo, é possível conhecer as causas de um comportamento e buscar soluções que ajudem os alunos a enfrentarem os problemas e assim possam aprender com menos dificuldades.

Ao serem perguntados sobre o tipo de ajuda que recebiam com as atividades de casa, 50% dos alunos responderam que não recebem nenhum auxílio ou incentivo para estudar no período em que estão em casa.

De acordo com Lahire (2004), a condição social da família não é determinante no “fracasso” ou “sucesso” escolar das crianças, uma vez que famílias analfabetas podem proporcionar através do diálogo uma atitude atenta e interessada que mostre o valor e o sentido da escola, mesmo que esses pais não entendam completamente tudo o que seus filhos fazem na escola.

A relativa estabilidade da ordem familiar, as formas de desempenho da autoridade paterna, as difíceis condições que afetam o legado de um pequeno capital cultural existente...tudo isso pode chegar a ofuscar a transmissão de culturas familiares, tanto mais que fatores

³ Dora é uma menina que apresenta identidade pelo gênero masculino conjugando muitas vezes o verbo neste gênero.

favoráveis não são abundantes se as situações são comparadas com as dos meios sociais mais abastados (LAHIRE, 2004, p. 72)

Nesse sentido, somente Geovani conseguiu responder que sua família o ajudaria em sua vida escolar se passassem “*textinho*” para ele fazer em casa. A resposta do aluno evidencia uma atitude aparentemente simples que os pais ou responsáveis podem adotar para ajudar as crianças. No entanto, tomando como exemplo os alunos entrevistados, esse tipo de prática é raro acontecer nas famílias entrevistadas. Lahire destacou que há, entre outras, motivações econômicas que interferem no investimento em educação pelas famílias. Diante disso é importante considerar o estudo de Barros *et al* (2001, p. 65):

A enorme heterogeneidade educacional no Brasil não é resultado apenas das diferentes habilidades, interesses e ambições naturais dos indivíduos. Ela também é, em boa medida, criada pela sociedade por meio de um poderoso mecanismo de geração de desigualdade de oportunidade educacional e de transmissão intergeracional da pobreza.

Ainda de acordo com Lahire (*op. cit.*), o “fracasso” ou o “êxito” são produtos da interação entre determinadas estruturas familiares, motivadas por contextos econômicos, sociais, culturais, e de formas de vida escolar em um dado período de tempo.

Para ajudar os filhos na escola, os pais, antes, devem reconhecer e saber da sua importância. Mas, muitas vezes, a própria sociedade contribui para essa “falta de interesse”, uma vez que não oferece incentivos para considerar a educação importante.

O gráfico a seguir revela o projeto de vida de cada um, o que querem ser no futuro. Dos 33% que responderam apenas que queria “trabalhar”, foi perguntado onde ou em que pretende fazê-lo.

“Trabalhar em qualquer coisa... eu não sonho não”. (Tadeu)

“Sei não, só quero trabalhar”. (Renata)

Gráfico 2 - Projetos profissionais futuros



As respostas das crianças deixam claro que elas reconhecem o valor e a necessidade de terem um emprego e trabalharem. Algo que também deve ser incentivado pela escola para que eles possam almejar uma profissão como grande parte respondeu querer ser. De acordo com Hoffmann (2000), a educação é sem dúvida um dos principais determinantes da renda dos indivíduos, constituindo um caminho clássico de ascensão social. Só a educação pode proporcionar uma vida melhor, com mais conforto, ou seja, pode permitir uma mobilidade socialmente reconhecida. Assim, as famílias mais pobres são as que mais deveriam investir na educação de seus filhos para atingir o mesmo nível e competir com igualdade com os que já nascem numa classe social favorecida socialmente.

O olhar da direção e orientação educacional frente ao fracasso escolar

O diretor da escola municipal em questão, que atua nessa função há sete anos e como professor há nove, quando questionado se o combate à defasagem escolar poderia ajudar na “promoção” da igualdade social, respondeu:

90

“Claro que sim! Para algumas crianças, a educação é a única forma de ascensão social, de mudar a vida.” (Diretor)

A orientadora educacional da escola citou o próprio exemplo para responder a esta pergunta.

“Sim. Porque, citando o meu caso, fui de uma família de situação social bem complicada, mas eu estou mudando isso através da educação.” (Orientadora Educacional)

De acordo com Bourdieu para conseguir ascender socialmente através da escola é preciso antes ver a escola como oportunidade para, assim, se adaptar às suas regras e valores. O êxito só acontece se houver a combinação desses fatores.

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, um ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas, que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2008, p. 49).

Foi perguntado ao diretor e à orientadora educacional quais são os principais motivos que, em suas opiniões, levam ao fracasso escolar.

“Alguns motivos, como a falta de apoio da família, o desinteresse dos alunos. Ultimamente o que a gente tem visto são alunos sem perspectiva de futuro e de vida.” (Diretor)

“Acredito que falta vontade política e interesse na educação.” (Orientadora Educacional)

As respostas revelam que o fracasso escolar perpassa e repassa sempre os mesmos motivos: o apoio da família, a vontade dos alunos e também as políticas públicas voltadas para a educação. Sabe-se hoje que o sucesso ou fracasso de um aluno é fruto de várias questões, portanto, não é fácil e nem é o caso apontar os possíveis “responsáveis”, com o que também concordou a orientadora.

“Acredito que é um conjunto social, político, vontade do educador e da escola.” (Orientadora Educacional)

Indagamos também se haveria alguma relação entre fracasso escolar e desigualdade social. Na opinião do diretor, a desigualdade não é o decisivo. Ao contrário do acompanhamento dos pais. Mas ainda há muitos pais que não pensam desse jeito, ou seja, pensam de acordo com a fórmula: “eu não estudei, meu filho também não precisa estudar”. Segundo ele, se o aluno quiser estudar, desenvolver-se, ele consegue.

Bourdieu revela que o investimento e/ou participação dos pais na vida escolar das crianças está ligada a determinados valores, ou seja, à uma visão de futuro que vai determinar a maneira como a educação será tratada na família, que aos poucos vai sendo incorporada à própria criança (Bourdieu, 2008).

Para a questão de como a escola, a família e o professor devem agir com crianças repetentes, a orientadora respondeu que é um trabalho em conjunto.

“A escola, acredito que deve dar uma atenção maior. Tentar formas diferentes para ensinar. Saber o que acontece com o aluno e a família deve dar importância aos estudos da criança.” (Orientadora Educacional)

Sobre propostas para combater o fracasso, temos as seguintes respostas:

“Tentar fazer uma ponte com família, professores, escola, para buscar soluções para este problema. É um processo, nós estamos começando agora a construir este vínculo com a família e eu não percebo o interesse dos pais em relação a vida escolar dos filhos. Inclusive, as crianças que estão em situação de fracasso, não se vê a presença dos pais na escola.” (Orientadora Educacional)

“Em conjunto com a secretaria de educação pensamos em montar turmas de reforço, acompanhar melhor esses alunos através de programas que existem, como o NAE (Núcleo de Apoio ao Ensino), porque, às vezes, o aluno não consegue aprender por causa de algum problema ou dificuldade que não está diretamente ligada à escola.” (Diretor)

Podemos perceber que há algumas tentativas para tentar ajudar as crianças em situação de fracasso. Mas a fala da orientadora revela que é um processo de conquista, que não acontece de um ano para outro. Os problemas estruturais são muitos e os interesses políticos visivelmente insuficientes.

A escola oferece, como citou o diretor, aulas de reforço, porém esses momentos acontecem dentro do horário escolar da criança, que sai da sua aula regular para a sala de reforço, o que poderia ser feito e daria mais certo se fosse realizado no contra-turno dessa criança. Assim, não haveria necessidade de interromper a aula e o aluno teria o compromisso de retornar à escola em determinados horários.

O diretor e a orientadora educacional acreditam que o Programa Correção de Fluxo só dará certo se houver comprometimento de todas as partes: professores, alunos, família. Marchesi e Pérez ao discutirem sobre a educação básica destacam:

A sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que escolarizam alunos com maior risco de fracasso e os programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem são condições gerais que têm uma relação importante com a porcentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação básica (MARCHESI E PERÉZ, *op. cit.*, p. 26).

92

A verdade é que o cotidiano escolar necessita de vários ajustes, como destacou o autor, um deles é a diferenciação de escolas que atendem alunos com riscos visíveis de fracasso. O poder público precisa assumir essas escolas para tentar mudar a realidade dessas crianças.

Considerações Finais

Através das entrevistas e observações diárias foi visível perceber e afirmar que toda e qualquer mudança realizada na educação até hoje, só aconteceram por motivações políticas, por razões nem sempre claras ou mesmo interessadas em melhorar a qualidade da educação pública.

A percepção que tivemos diante de alguns alunos é que não se sentem capazes de aprender, após um longo histórico de reprovação. Conseguir motivar esses alunos não é fácil e nem é tarefa isolada. Aprender pressupõe vontade e interesse, mas para isso é preciso que o aluno veja sentido no que está sendo estudado.

Diante disso, é de fundamental importância reconhecer a multidimensionalidade do fracasso escolar, assim, as medidas para reduzi-lo não podem ser isoladas. As estratégias mais eficazes devem ser baseadas em propostas globais e sistêmicas, em reformas profundas que levem em conta as demandas

sociais do futuro e num esforço sustentado ao longo de vários anos.

Sem dúvida, a educação não é tarefa que a escola possa realizar sozinha, sem a cooperação de outras instituições e sem o apoio da sociedade. Outro ponto é a preparação dos professores, que não pode se centrar exclusivamente no domínio de conteúdos e no conhecimento didático. É necessário que compreenda os interesses de seus alunos, as distintas formas de organização e gestão da sala de aula, as estratégias para que os alunos participem da própria aprendizagem.

As questões relatadas anteriormente são imprescindíveis a professores que trabalham com alunos repetentes, ainda mais numa turma de Correção de Fluxo, onde se encontram alunos de idades distintas, experiências de vida difíceis e uma falta de sentido atribuída à educação escolar.

Não podemos e nem foi o sentido desta pesquisa encontrar “responsáveis” para o fracasso escolar, mas identificar as causas que atrasaram a vida escolar e, até, desmotivaram os alunos do CF1. De acordo com a pesquisa de campo realizada é possível afirmar que um conjunto de fatores contribuiu para a repetência desses alunos: ausência ou distância dos pais, autoestima e um sistema educacional “fechado” em si.

Portanto, superar o fracasso escolar é um desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, pois o futuro do país quanto ao desenvolvimento econômico, social, cultural e científico poderá ser comprometido diante de índices ainda tão elevados de evasão e repetência nas escolas.

Referências

AMARAL, S. A. **A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar à luz da teoria de Henri Wallon.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS, R. P. *et al.* **Determinantes do desempenho educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias>

GONZÁLES, Rey F. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. Silva (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, R. Mensuração da desigualdade e da pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.

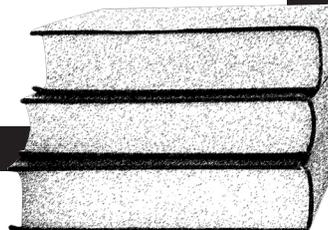
LAHIRE, Bernard. As origens da Desigualdade Escolar. In MARCHESI, Álvaro; GIL, Hernández Carlos (orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multifuncional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do Fracasso escolar. IN: MARCHESI, Álvaro; GIL, Hernández Carlos. (orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multifuncional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Incentivando o comportamento metacognitivo dos alunos: critérios para o professor

Wilma Botelho Goliath
Vera Lúcia Deps



Introdução

A literatura especializada tem reforçado a ideia de que a aprendizagem escolar pode ser melhorada mediante a reflexão dos alunos sobre a forma como aprendem e na implementação de estratégias adequadas. Por isso a instrução em sala deve favorecer e estimular o desenvolvimento desse comportamento. Os alunos devem se autoavaliar em função do objetivo que pretendem atingir, buscar estratégias adequadas para alcançá-los, e avaliar durante todo o processo de aprendizagem a eficácia dos procedimentos que utiliza. Tais procedimentos têm sido denominados pela literatura especializada de comportamento metacognitivo, termo cunhado por John Flavell, psicólogo americano, que o conceitua como

o conhecimento que alguém tem acerca de seus próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem (FLAVELL, 1976, p. 232).

Assim, segundo Flavell, pratica-se a metacognição (metamemória, metacompreensão, metalinguagem, etc.) quando temos consciência de que possuímos mais dificuldades em matemática do que em português (metacompreensão); quando percebemos que temos mais dificuldade em memorizar números de telefones do que nomes de rua (metamemória); quando temos consciência de que nos distraímos facilmente frente a um ruído (metaatenção). Desse modelo proliferam os usos do termo, que estão relacionados a todo e qualquer conhecimento que temos daquilo que sabemos ou não.

Thomas (2003, p. 180) destaca a importância do ambiente escolar e do discurso do professor no desenvolvimento metacognitivo dos alunos. Ele atesta que alguns pesquisadores concluíram que a linguagem do pensamento não está presente no discurso em sala e que os professores precisam estar conscientes e usar

tal linguagem. Os alunos devem ser levados a entender as razões das atividades desenvolvidas em sala, a refletir sobre a forma ideal de aprender de acordo com seu estilo pessoal, e de acordo com as necessidades da tarefa.

Sprinthall (2000, p. 383), dentre outros, também enfatiza a necessidade de as escolas e o discurso dos professores conterem estímulo à reflexão dos alunos sobre sua cognição, a fim de regulá-la através das estratégias de aprendizagem, visto que a reflexão não é um processo automático. As investigações de Sprinthall demonstraram que mesmo professores experientes não têm sido eficazes na consideração de alternativas enquanto ensinam.

Necessário se faz, portanto, incentivar os professores a reflitam sobre o seu próprio ensino, e a estimular os alunos a “aprender a aprender”. Estudantes que foram passivos em suas aprendizagens dificilmente passam para uma aprendizagem reflexiva por si só; necessitam da mediação do professor. Não adianta adequar o currículo se os professores não forem preparados a conduzir os alunos nesse processo de aprender. A metacognição elucida modos de instrução que ajudam o aluno a aprender a aprender. Urge, portanto, repensarmos o discurso do professor em sala de aula, visto que o ambiente escolar é o mais propício ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

96

Neste capítulo, pretendemos apresentar procedimentos, elaborados com base na literatura especializada, que podem auxiliar o professor não familiarizado com o tema a incentivar o comportamento metacognitivo dos seus alunos. Não temos a pretensão de esgotarmos o assunto e nem de assumirmos postura diretiva ou “receituária”.

Esses procedimentos foram utilizados como critérios de observação da conduta do professor em sala, na pesquisa intitulada “O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa – um estudo de caso”¹. Embora tivessem sido utilizados para observar a atuação de um professor da língua inglesa, a sua aplicação independe da área de atuação/formação do professor. Inicialmente faremos um breve resumo da teoria que subsidiou os critérios sugeridos, para posteriormente, os apresentarmos.

A concepção metacognitiva de aprendizagem

Ao rever a literatura, observamos que há muito tempo se vem falando da importância para o aprendiz de uma aprendizagem autorreflexiva (DEWEY, 1933; KILPATRICK, 1972, dentre outros). Entretanto, foi Flavell quem primeiro apresentou um modelo englobando as variáveis relacionadas ao conhecimento metacognitivo, e mencionou a contribuição das experiências metacognitivas para

¹ Dissertação de Mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), por Wilma Botelho Goliath, sob a orientação da Prof Dr^a. Vera Lucia Deps.

o alcance dos objetivos ou das metas pretendidas. Além do conhecimento da própria atividade cognitiva, a metacognição também engloba o seu controle, o que implica em planificação, monitoramento ou supervisão, além do controle ou implementação de estratégias adequadas, através do processo de realização da tarefa, ou seja, antes, durante e após a sua execução.

O conhecimento metacognitivo, de acordo com Flavell (1987), resulta da interação de três aspectos da atividade cognitiva: *o conhecimento da pessoa, da tarefa e das estratégias*, conforme descreveremos a seguir:

- *O conhecimento da pessoa* - diz respeito ao conhecimento sobre as características – intraindividual, interindividual e universal – para o bom desempenho da tarefa. O conhecimento intraindividual refere-se ao conhecimento das próprias habilidades, motivações, crenças e experiências; o conhecimento interindividual faz alusão às comparações que o indivíduo estabelece de suas habilidades com as de outros, na execução de uma tarefa específica; já as variáveis universais relacionam-se ao conhecimento das características cognitivas das pessoas em geral ou próprias do ser humano;
- *O conhecimento da tarefa* relaciona-se ao conhecimento de sua natureza, à dificuldade de sua execução, ou às suas demandas;
- *O conhecimento da estratégia* diz respeito à efetividade da estratégia na abordagem da tarefa. A estratégia pode ser de natureza cognitiva ou metacognitiva. Para Flavell, há diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas. A principal função da estratégia cognitiva é ajudar a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa cognitiva em que se está envolvido; são evocadas para fazer o progresso cognitivo. Já a estratégia metacognitiva tem como função oferecer informações sobre o progresso alcançado; são evocadas para monitorar e controlar o aprendizado. Porém não basta ter conhecimento sobre o seu conhecimento e nem ter um número grande de estratégias disponíveis se não se tem conhecimento de quando e como utilizá-las, e se não se faz uso adequado da faculdade de planificação, verificação e avaliação do que foi aprendido ou não. A metacognição envolve conhecimento declarativo (o quê), procedimental (como) e condicional (quando e por quê).

Os conhecimentos metacognitivos (da pessoa, da tarefa e da estratégia) constituem a base da experiência metacognitiva; estas, segundo Flavell (1987), são pensamentos, sensações ou sentimentos conscientes ou semiconscientes que acompanham a atividade cognitiva relacionada ao progresso em relação às metas pretendidas.

Para Flavell (1999), a metacognição inclui também planejar, direcionar e avaliar o próprio comportamento; o automonitoramento envolve saber onde se

está em relação à meta, testar e avaliar processos e estratégias empregadas na obtenção de um objetivo. Estratégias, segundo ele, “são atividades potencialmente conscientes que uma pessoa pode usar para facilitar a resolução de um problema e/ou a aquisição de conhecimento” (FLAVELL, *op. cit.*, p. 222).

Brown (1983) menciona que é através do conhecimento sobre o conhecimento que se pode autorregular e monitorar a aprendizagem. A autorregulação inclui a previsão, o planejamento para a escolha de estratégias, o monitoramento das ações, e a avaliação dos resultados. Monitorar significa observar a eficácia ou não das estratégias utilizadas, a fim de adequá-las ou ir em busca de outras. Brown (1987) define metacognição como sendo o conhecimento e o controle que alguém possui sobre seu sistema cognitivo, reconhecendo que conhecimento e regulação estão relacionados.

Embora haja reconhecimento da importância da metacognição, não há consenso em torno de sua definição, ou seja, para alguns teóricos o seu conceito é mais abrangente do que para outros. Alguns autores enfatizam apenas o conhecimento sobre o conhecimento (CAVANAUGH e PERLMUTTER, *apud* RIBEIRO, 2003); outros enfatizam o caráter regulatório da metacognição (LEFEBVRE-PINARD e PINARD, *apud* RIBEIRO, 2003), outros ainda consideram ser metacognição tanto o conhecimento quanto o controle da atividade cognitiva (BROWN, FERRARA, CAMPIONE, 1983; FLAVELL, 1979; BURON, 2002), posição com a qual compartilhamos.

A metacognição, como apresentam Jacob e Paris (1987), é um processo consciente, visto que o que a caracteriza é a consciência e reflexão sobre os próprios conhecimentos. Schraw (1994) afirma que a regulação só ocorre quando o conhecimento sobre a própria cognição é alto, embora um alto grau de conhecimento metacognitivo não garanta um alto grau de competência regulatória.

A metacognição é uma das dimensões que integra o conceito de autorregulação da aprendizagem, esta definida por Zimmerman (2005, p. 14) como “pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados, e ciclicamente adaptados para a obtenção de objetivos pessoais”. Assim, a autorregulação envolve o entrelaçamento de três *feedback* auto-orientados: pessoal ou cognitivo/metacognitivo e motivacional (ex.: pensamentos e sentimentos); comportamental (ex.: método de aprendizagem); ambiental (ex.: condições do ambiente).

Conforme explicam Boekaerts e Corno (2005), inicialmente, a metacognição era a única dimensão focalizada pela literatura especializada ao se referir ao comportamento autorregulado. Gradativamente, o conceito de autorregulação foi sendo ampliado para incluir, além da metacognição, as dimensões motivacionais, comportamentais e contextuais.

Em suma, a instrução metacognitiva deve estimular os alunos a refletir sobre suas limitações, possibilidades e progressos; a refletir sobre a tarefa a ser desempenhada e sobre as estratégias utilizadas; a monitorarem e a controlarem suas aprendizagens tendo em vista o alcance dos objetivos ou das metas desejadas. O desenvolvimento metacognitivo dos alunos visa a ensiná-los a autorregular-se, ou seja, a refletir, conhecer e controlar sua própria atividade cognitiva, utilizando-

se de estratégias eficazes que facilitem suas aprendizagens. Teóricos como Wendem (1986) têm chamado a atenção para o papel relevante que as crenças motivacionais desempenham no comportamento metacognitivo; por conseguinte, as dimensões do comportamento autorregulado estão interrelacionadas de tal forma que não podemos dissociá-las, embora possamos destacar mais uma dimensão do que outra, como fazemos nesse trabalho em que priorizamos a dimensão metacognitiva.

Incentivando o comportamento metacognitivo dos alunos

Apresentaremos, a seguir, critérios decorrentes do modelo de Flavell, e que foram utilizados na dissertação de mestrado anteriormente mencionada. Fizeram-se algumas alterações nos conteúdos ou na forma de apresentação, sem, contudo, comprometer a essência da informação apresentada na dissertação de mestrado mencionada.

Quadro 1 – O professor como incentivador do comportamento metacognitivo dos alunos, tendo em vista o alcance de objetivos da aprendizagem

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO METACOGNITIVO QUE O PROFESSOR PODE INCENTIVAR NOS ALUNOS	FORMAS DE INCENTIVO DO(A) PROFESSOR(A) AOS ALUNOS, OBJETIVANDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTO METACOGNITIVO PELOS ALUNOS
<i>Relacionados à pessoa do aluno tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem</i>	<p><i>Refletir com os alunos sobre os objetivos da disciplina e das tarefas, e incentivá-los a refletir sobre os objetivos que pretendem alcançar através da disciplina.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a refletirem sobre suas possibilidades e limitações para a realização das tarefas, e sobre as formas de superar suas dificuldades (antes, durante e após a realização das atividades).</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a avaliarem antes, durante e após a execução de uma tarefa, os seus sentimentos ou motivações/crenças para executá-la, e que podem interferir, ou que interferiram, em seus desempenhos.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a avaliarem os seus progressos e o alcance ou não dos objetivos propostos.</i></p>
<i>Relacionados à tarefa que o aluno executa para o alcance dos objetivos de aprendizagem.</i>	<p><i>Levar os alunos a refletir sobre a clareza da instrução da tarefa e sobre sua importância para o alcance dos objetivos pretendidos.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a refletir sobre o grau de dificuldade da tarefa, e sobre os fatores que influenciam de forma positiva ou negativa sua realização.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a planejar as atividades de acordo com a tarefa a executar.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a refletir sobre os conhecimentos prévios de que dispõe para a realização da tarefa, e/ou a buscar novos conhecimentos, tendo em vista a boa execução da tarefa.</i></p>
<i>Relacionados à estratégia que o aluno utiliza para o alcance dos objetivos de aprendizagem.</i>	<p><i>Incentivar os alunos a refletir sobre a adequação das estratégias a serem utilizadas ou que utilizou para a execução da tarefa, objetivando o alcance dos objetivos pretendidos; incentivar os alunos a adotarem uma atitude constante de reflexão e avaliação dos procedimentos utilizados.</i></p> <p><i>Ensinar estratégias aos alunos através da modelação.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a trocarem experiências de estratégias com os colegas.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a utilizarem os seus erros como estratégia de aprendizagem.</i></p> <p><i>Incentivar os alunos a solicitar ajuda quando necessário; funcionar como "andaime" no processo de aprendizagem dos alunos.</i></p>

A abrangência dos critérios apontados no quadro anterior pode não incluir todas as variáveis que interferem no comportamento metacognitivo ou autorregulado, entretanto a observância pelo professor dos critérios apresentados é essencial como incentivo ao comportamento metacognitivo dos alunos.

Passaremos a explicar sucintamente os itens relacionados às categorias que integram o modelo de Flavell (relacionadas ao conhecimento da Pessoa, da Tarefa e da Estratégia), precedidos por uma breve retomada de explicação da categoria a que cada conjunto de itens pertence:

- Categoria de Pessoa:

O conhecimento da pessoa, como o próprio nome o diz, é o conhecimento dos recursos e deficiências pessoais, que podem facilitar ou dificultar a realização da tarefa, tendo em vista o objetivo a alcançar. Em adição ao conhecimento de pessoa, deve haver incentivo ao aprendiz para refletir sobre suas crenças de aprendizagem. Como apresenta Flavell (1999), crenças errôneas podem se tornar uma barreira à instrução, e esta muitas vezes não é só ensinar informações novas, mas também corrigir crenças antigas. Estudos de Bandura (1997) e de outros pesquisadores têm demonstrado o importante papel que as crenças de autoeficácia desempenham na aprendizagem. Por crença de auto-eficácia o autor se refere à confiança do sujeito em sua habilidade pessoal para organizar e executar um dado curso de ação, tendo em vista a resolução de um problema ou a realização de uma tarefa.

A seguir, comentaremos sucintamente as variáveis mencionadas no quadro I, referentes à categoria de pessoa:

a) Incentivo do professor aos alunos para que reflitam sobre os objetivos da disciplina e das tarefas, e sobre os próprios objetivos que pretendem alcançar através da disciplina; o professor ter uma liderança democrática:

É importante que os alunos sejam conscientes dos objetivos da disciplina e das tarefas que desempenham, visto que toda ação educativa se desenvolve em função do seu alcance. Pesquisas realizadas por Brown *et. al* (1983) com alunos de escola elementar, mostraram que, em tarefas nas quais o objetivo estava claro e bem definido, as crianças tendiam a ser mais estratégicas. A liderança democrática do professor é necessária tendo em vista possibilitar ao aluno o monitoramento e o controle de sua aprendizagem.

b) Incentivar os alunos a refletirem sobre suas possibilidades e limitações para a realização das tarefas, e sobre as formas de superar suas dificuldades (antes, durante e após a realização das atividades):

É importante que o aluno reflita sobre suas limitações para o desempenho da tarefa, para que possa buscar formas de superá-las. Identificar, por exemplo, que necessita de um preparo maior em uma tarefa do que em outra. As limitações que não forem detectadas e trabalhadas podem conduzir ao uso de estratégias

erradas e ao conseqüente fracasso, levando-o a desistir do curso, ou a não progredir, atribuindo o fracasso a uma incapacidade ou incompetência pessoal. O aprendiz que não conhece suas limitações não pode tomar medidas que o ajudem a superá-las (BURON, 2002).

c) Incentivar os alunos a avaliarem antes, durante e após a execução de uma tarefa, os seus sentimentos, motivações ou crenças para executá-la, e que podem interferir ou interferiram, em seus desempenhos:

Ao executarmos uma tarefa, devemos refletir ou identificar os sentimentos que acompanham sua execução. Exemplificando: sentimentos de que não estamos entendendo o que fazer, ou de ansiedade quanto ao nosso desempenho por nos percebermos fracos, ou de nervosismo por identificarmos que não sabemos como desempenhar tal tarefa, ou então, de que estamos no caminho certo. É através desses sentimentos que vamos rever as estratégias usadas no desempenho da tarefa, ou vamos à procura de outras. Esses sentimentos são denominados experiências metacognitivas, e através delas percebemos falhas ou avanços na aprendizagem. Portanto devem ser trabalhados como habilidade regulatória, e não como sentimentos ruins.

d) Incentivar os alunos a avaliarem os seus progressos e o alcance ou não dos objetivos propostos:

Tão importante quanto refletir e entender sobre as limitações é refletir sobre o progresso adquirido, o que foi efetivo para esse progresso acontecer, quais as estratégias usadas e que ajudaram a progredir. Tal diagnóstico adquirido através da reflexão ajuda no aumento do repertório metacognitivo sobre o conhecimento intraindividual e sobre as estratégias eficazes na aprendizagem.

• Categoria de tarefa:

Essa categoria também tem relação com os objetivos que a pessoa quer alcançar: de que forma a tarefa a ser desempenhada ajudará no alcance dos objetivos e no progresso cognitivo da pessoa? Deve-se questionar também o grau de dificuldade da tarefa, no sentido de ativar os conhecimentos necessários à sua execução e buscar as informações necessárias. Os itens apresentados no Quadro 1 relativos ao conhecimento da tarefa e que descreveremos sucintamente a seguir refletem essas concepções.

a)Levar os alunos a refletir sobre a importância da tarefa para o alcance dos objetivos pretendidos:

É importante que os alunos compreendam o que devem fazer e saibam estabelecer relação entre a tarefa e o alcance dos objetivos pretendidos. Muitos alunos não se interessam em realizar determinadas atividades porque não percebem significado para as mesmas.

b) Incentivar os alunos a refletir sobre o grau de dificuldade da tarefa, e sobre os fatores que influenciam de forma positiva ou negativa em sua realização.

Perceber fatores que influem de forma positiva ou negativa no entendimento da tarefa para o seu bom desempenho também ajuda o aprendiz a desenvolver estratégias para superar os fatores negativos ou incrementar os positivos.

c) Incentivar os alunos a planejar as atividades de acordo com a tarefa a executar.

As atividades devem ser planejadas de acordo com o nível de exigência da tarefa ou de acordo com o domínio do aprendiz sobre o assunto. Isso tem implicações na distribuição do tempo dedicado aos estudos, isto é, deve-se reservar maior número de horas àquelas tarefas que demandam maior domínio do aprendiz.

d) Incentivar os alunos a refletir sobre os conhecimentos prévios de que dispõe para a realização da tarefa, e/ou a buscar novos conhecimentos, tendo em vista a boa execução da tarefa.

O conhecimento é sempre construído sobre o anterior. Desse modo a execução de cada tarefa exige conhecimentos prévios que, se não existirem, podem afetar a aprendizagem. Conforme reforça a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1978), só ocorre aprendizagem quando o novo conhecimento é conectado ao anterior, ou quando é construído a partir do que o aprendiz já sabe. Quando os pré-requisitos à nova aprendizagem não estão presentes, necessário se faz que o aluno seja auxiliado pelo professor a adquirir os domínios que lhe faltam.

102

- Categoria de estratégia:

O conhecimento de estratégia inclui quais estratégias usar de acordo com a natureza da tarefa, tendo em vista o alcance do objetivo. Inclui o conhecimento procedimental, ou seja, o porquê de usá-las, quando, como e onde usá-las. Não adianta treinar o aluno somente no uso de estratégias, se ele não possui o conhecimento de suas fraquezas, e das necessidades de cada tarefa para a escolha adequada. Brown (1987) reforça que o treino cego não surte resultados positivos, sendo necessário o treino informado, no qual o aluno é conscientizado sobre os objetivos a atingir com a tarefa, sua demanda e grau de dificuldade; é incentivado a checar se as estratégias que possui são adequadas ao desempenho da tarefa, ou se é necessário buscar outras estratégias a fim de atingir o objetivo proposto através da tarefa, isto é, a avaliar a efetividade do procedimento.

O conhecimento de estratégias está relacionado à tarefa e ao conhecimento de pessoa. Wenden (1998) classifica-o como um subgrupo da variável de tarefa. Há uma relação entre tarefa e estratégia, e isto pode se refletir na explanação sobre os aspectos seguintes relacionados à estratégia, quais sejam:

a) Incentivar os alunos a refletir sobre a adequação das estratégias utilizadas, de acordo com o tipo de tarefa que executa para alcançar os objetivos pretendidos;

incentivar os alunos a adotarem uma atitude constante de reflexão e avaliação dos procedimentos utilizados.

O conhecimento de estratégias por si só não é eficaz, se o aluno não souber utilizá-las de acordo com o tipo de tarefa a ser desempenhada ou com o objetivo a ser atingido. É necessário avaliar a utilização das estratégias a fim de retroalimentar o conhecimento sobre elas, a sua adequação e utilização em outras atividades. Se o aprendiz utiliza-se de uma estratégia e não avalia seus resultados, poderá continuar atribuindo o seu fracasso a uma incapacidade pessoal, e não ao uso inadequado da estratégia de acordo com a tarefa.

b) Ensinar estratégias aos alunos através da modelação.

Uma das formas do professor ajudar ao aluno em sua aprendizagem é explicitar os seus próprios processos mentais na resolução das situações de ensino-aprendizagem, tornando-se um modelo de pensar. Papaleontiou-Louca (2003, p. 23) destaca que “desde que os alunos aprendem melhor por imitar os adultos ao seu redor, o professor que publicamente demonstra metacognição provavelmente produzirá alunos metacognitivos”. Ações que o ajudam a ser um modelo são: ele também pensar em voz alta; compartilhar seus planos de ensino ou descrever seus objetivos e metas relacionados à aprendizagem; dar razões para suas ações; procurar *feedback* de suas ações; admitir quando não souber ou quando tiver dificuldades, mas explicitar quais as soluções que busca para o problema encontrado (SALEMA, 2007; PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003; VEENAM, HOUT-WOLTERS e AFFLERBACH, 2006).

Zimmerman (2005) levanta a hipótese de que o desenvolvimento de habilidades regulatórias acontece gradativamente através de quatro níveis:

c) Inicialmente o professor modela a atividade cognitiva e metacognitiva empregada, desempenhando ele próprio uma tarefa. O professor pensa em voz alta sobre as ações cognitivas que executa durante a realização da tarefa, e sobre as ações que executa para a solução de um impasse na tarefa; explicita o planejamento que fez antes da execução da tarefa, e comenta se a avaliação feita após a execução da tarefa confirma ou não suas previsões, mencionando as ações a tomar em caso das estratégias empregadas não terem surtido efeito.

d) O segundo passo na instrução é a prática guiada, onde o aluno sob a orientação do professor busca regular suas ações de aprendizagem. A característica principal da prática guiada é o diálogo que deve ser ativo entre professor e aluno. O objetivo desse diálogo é proporcionar ao aluno um apoio e guia suficientes para alcançar metas que este não conseguiria sozinho.

- e) O terceiro estágio é o da prática cooperativa, em que os alunos interagem com seus iguais, ou seja, com seus colegas, para a troca de soluções de problemas e direcionamento de ações frente a um problema. A aprendizagem recíproca ajuda os alunos a obterem individualmente a aprendizagem.
- f) Por fim acontece a prática individual, em que o aluno por si só planeja, monitora, avalia e regula suas ações. A autointerrogação é primordial nesta fase. O aluno deve manter total controle sobre suas ações. **Antes da tarefa:** O que a tarefa exige? Quais as metas a atingir? Qual a informação disponível? Que ferramentas devem ser utilizadas para o desempenho da tarefa? **Durante a tarefa:** As estratégias usadas estão ajudando para o bom desempenho da tarefa? Estou conseguindo ir de forma razoável para atingir a meta? **Após a tarefa:** Os objetivos foram atingidos? O que deu errado e por quê? Em que parte da tarefa eu perdi o seu controle? Quais ações devem ser modificadas?

Em suma, os níveis do desenvolvimento de competência autorregulatória começam com uma extensiva orientação social e vão sendo reduzidos à medida que o aprendiz adquire habilidade autorregulatória. Presume-se que o aprendiz que passa pelos quatro níveis aprenderá melhor. Destacamos que o desenvolvimento da competência autorregulatória se inicia com a observação de um modelo, e que o professor tem, portanto, papel importante a desempenhar na aquisição desse comportamento pelo aluno.

104

g) *Incentivar os alunos a trocarem experiências de estratégias com os colegas:*

Conforme respalda a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998), a aprendizagem ocorre não somente através da mediação do professor com os alunos, mas também através da mediação de colegas mais experientes do aprendiz. As trocas recíprocas entre colegas são altamente enriquecedoras para a aprendizagem, entretanto, para que se tornem verdadeiramente produtivas, devem ser acompanhadas da explicação entre os pares ou componentes de um grupo do raciocínio e de procedimentos utilizados para se chegar aos resultados obtidos. Deve ser incentivado pelo professor o pensar em voz alta em grupo na execução das tarefas. O professor deve estar atento para que o trabalho em conjunto não se transforme em cópia de um pelo outro, ou de cópia entre os membros do grupo das respostas dadas pelos colegas às atividades em questão, sem nenhuma explicação ou entendimento do caminho percorrido para se chegar àquela conclusão ou resposta. O professor deve incentivar também, em trabalhos elaborados conjuntamente, que as várias alternativas sejam analisadas antes de sua execução. Assim procedendo, estará contribuindo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos.

h) *Incentivar os alunos a utilizarem os seus erros como estratégia de aprendizagem.*

Os alunos devem ser levados a encarar o fracasso no seu desempenho como uso errôneo de estratégias. Necessário se faz uma reflexão das estratégias usadas, sempre que o aluno se depara com resultados que não condizem com o objetivo a ser atingido. A autoavaliação do aluno sobre sua aprendizagem deve ser uma atitude constante.

i) Incentivar os alunos a solicitar ajuda quando necessário; o professor funcionar como “andaime” no processo de aprendizagem dos alunos.

As atitudes de respeito, aceitação e congruência do professor criam um clima favorável em sala de aula, para que os alunos se sintam motivados a buscar ajuda quando se deparam com a necessidade de fazê-lo. Gradualmente, o professor deve ir retirando sua ajuda à medida que perceber que ela é dispensável, funcionando metaforicamente como um andaime.

O bom aluno, por ter consciência do próprio grau de conhecimento acerca de um assunto ou porque mantém um constante controle checando frequentemente o seu entendimento, quando não o entende diz ao professor. Entretanto, o professor deve incentivar a todos os alunos a adquirirem essa percepção de autodesempenho, e os incentivar a não se intimidarem em expor suas dificuldades, pois assim fazendo estará auxiliando o comportamento autorregulado dos alunos.

Além das variáveis descritas e mencionadas no Quadro I, a familiaridade com a literatura sobre Autorregulação da Aprendizagem poderá contribuir para ampliar a visão do professor interessado em incentivar o comportamento metacognitivo dos alunos.

105

Considerações finais

A cultura do pensamento reflexivo deve ser implementada desde a escola fundamental, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O discurso do professor deve contribuir para desenvolver o conhecimento metacognitivo do aluno relacionado à sua pessoa, às tarefas que desenvolve, e às estratégias que utiliza, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

Faz-se necessário, portanto, o preparo e a conscientização do professor da importância da metacognição na aprendizagem. É necessário capacitar os professores não apenas com o conteúdo a passar para o aluno, mas com o conhecimento de como ensinar a “aprender a aprender”. O ensino no qual o aluno reproduz o que ouve não é problema novo, nem ultrapassado; Dewey já alertava sobre esse problema ao dizer:

Não lhe deixam o cuidado de procurar os erros e de corrigi-los; fazem-no repetir certas operações até se tornarem automáticas. E depois os

professores admiram-se dos alunos lerem com pouca expressão e calcularem com tão pouca inteligência, tendo em tão pouca conta os dados do problema a resolver (Dewey, 1933, p. 68).

Nossas escolas ainda se baseiam em um programa a ser cumprido, a um conteúdo a ser dado dentro de um espaço e/ou tempo determinado. Uma dificuldade manifestada pelo professor é a falta de espaço/tempo durante o período de aula para uma reflexão do aluno quanto às suas limitações e progressos. Entretanto, à medida que os alunos assumem um comportamento autorregulado, tornam-se mais independentes, e o professor mais disponível o que não significa dispensável. Pesquisas realizadas têm demonstrado que o que pode parecer perda de tempo, pode ajudar os alunos a irem mais depressa em suas aprendizagens e a obter melhores resultados.

Buron (2002) menciona que é suposto que os alunos vão à escola para aprender, porém se esquece que é necessário ensinar-lhes como precisam fazer para aprender. Buron afirma que muitos chegam a cursos superiores achando que sabem um conteúdo, pelo simples fato de sabê-lo de memória, mas não entendem o que dizem. Por saberem de memória um conteúdo, adquirem nota e passam de um curso a outro, acabando por se convencer de que é isso o que se espera deles, e que isso é estudar. São aprovados sem saber a diferença entre saber e não saber. Muitos chegam à universidade achando que a prática de memorizar lhes dará resultado, quando na universidade espera-se que tenham ideias originais. Mas como ter alunos com ideias originais se o que lhes foi passado por anos foram conteúdos para memorizar, sem deixá-los refletir sobre o seu conhecimento?

É necessária uma mudança de foco nas instituições de ensino, as quais devem direcionar sua instrução para os processos de aquisição de conhecimento em vez de simplesmente se voltar para os resultados obtidos através de quantificação do quanto se sabe.

A metacognição gera autoconfiança que, por sua vez, gera motivação para seguir em frente rumo à aprendizagem. Alunos com confiança em sua capacidade de aprendizagem são alunos motivados e que aprendem e se desenvolvem melhor na escola, utilizando-se deste conhecimento na vida diária. Os alunos só se beneficiam do fracasso quando monitoram e regulam suas atividades cognitivas, abandonando as estratégias que não se adaptam às atividades propostas, e buscando outras que melhor ajudam no desempenho da tarefa rumo ao objetivo a alcançar. Brown e Campione (1990, p. 110) afirmam que “alunos inteligentes são aqueles que, embora não possuam conhecimento no campo que necessitam, sabem como adquiri-lo.”

Acreditava-se, nos primórdios da psicologia, que a inteligência era um traço unitário e absoluto, mas a partir da década de 1980 o conceito mudou; passou-se a considerar que a inteligência pode ser aprendida, e que uma pessoa se torna inteligente ao adquirir e utilizar o conhecimento e as estratégias usadas por pessoas inteligentes na solução de problemas (PRESSLEY e GASKINS, 2006).

Brown (1978, p. 140) afirma que “pensar eficazmente é uma boa definição de inteligência”.

Mesmo professores experientes não são necessariamente eficazes na consideração de alternativas enquanto ensinam. O professor que rever seus procedimentos de ensino, no sentido de incentivar o comportamento metacognitivo ou autorregulado dos alunos, estará contribuindo para capacitá-lo a viver num mundo de transformações rápidas e imprevisíveis, e que exige cada vez mais o comportamento autônomo, autorregulado. Refletir sobre os processos de pensamento a fim de regular a aprendizagem conduz os alunos à independência de aprendizagem, e os capacita a serem eternos aprendizes. Porém a reflexão não é um processo automático, exige ser desenvolvida como tudo na educação, daí a importância fundamental do papel do professor. Como afirma Flavell (1999),

se as habilidades metacognitivas são úteis no aprendizado escolar e se os estudantes, especialmente os mais jovens, são deficientes nelas, surge uma possibilidade intrigante: talvez estas habilidades possam e devam ser ensinadas às crianças, como parte integrante do currículo escolar (FLAVELL, 1999, p. 130).

Segundo Brown, alunos imaturos tendem a não utilizar estratégias que os ajudam na aprendizagem, porém através do treino informado e direcionado à monitorização eles melhoram muito seus desempenhos. Em sua pesquisa com instrução de habilidades metacognitivas para a melhora de leitura com compreensão de textos, os alunos mais fracos foram os que mais se beneficiaram do treino, percebendo-se uma melhora enorme em suas habilidades de compreensão.

107

Constatou-se na pesquisa, observadas as variáveis descritas presentemente, que esses procedimentos não eram utilizados pela professora de uma forma consciente e sistemática. Os alunos não eram estimulados a refletir sobre os seus processos de aprendizagem, sobre os objetivos a atingir através das tarefas que realizavam, sobre as crenças pessoais que interferiam em suas aprendizagens, sobre suas facilidades e limitações no desempenho das tarefas solicitadas, e sobre a adequação de suas estratégias de aprendizagem dentre outros. Prevaleceu, naquele contexto, o ensino conteudista em detrimento do ensino reflexivo, não obstante a metodologia do curso sugerisse que fosse reservado algum tempo para a reflexão dos alunos sobre seus desempenhos.

Ressaltamos que o conhecimento metacognitivo é importante uma vez que, através dele, o aluno é capaz de analisar o que sabe ou não, ativar seus conhecimentos, e procurar superar suas limitações. Alunos que não possuem habilidades metacognitivas, quando se deparam com problemas de difícil solução, preferem copiar ou reproduzir a solução de outrem, ou fugir deles, evitando assim enfrenta-los. Suas aprendizagens se dão de modo reprodutivo.

Levar os alunos a refletirem sobre o que sabem, a diagnosticarem suas dificuldades na aquisição da aprendizagem, a avaliarem os resultados de suas

estratégias de aprendizagem, e a aprenderem a lidar com os sentimentos, é útil para aumentar suas consciências sobre habilidades necessárias que podem ajudá-los a se tornarem aprendizes mais eficientes e autônomos.

Referências

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology, a cognitive view**. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart, 1978.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BOEKAERTS, Monique; CORNO, Lyn. Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. **Applied Psychology: An International Review**, v.54, n.2, p. 199-231, 2000.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: E. Weinert y R. Kluwe (Eds.), **Metacognition, motivation, and understanding**. N. J.: Erlbaum, 1987. p. 65-116).

108 BROWN, A.L. et al. Learning, remembering, and understanding. In: P. H. Mussen (Ed.) **Handbook of child psychology**. v. 3. Cognitive development. New York: Wiley, 1983. p. 77- 166.

BURON, Javier. **Enseñar a Aprender: Introducción a La Metacognición**. Mensajero: Espanha, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Nagon editora, 1933. (Biblioteca pedagógica Brasileira série III; Atualidades pedagógicas, v. 2)

FLAVELL, John H., MILLER, Patrícia H., MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: N.J. Erlbaum, 1976. p. 231-235.

GOLIATH, Wilma Botelho. **O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, v.22, n.3 e 4, p. 255-278, 1987.

PAPALEONTIOU-LOUCA, Eleonora. The concept and Instruction of Metacognition. **Teacher Development**, Cyprus, v. 7, n. 1, p. 9-30, 2003.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Cyprus, v. 16, n. 1, p.109-116, 2003.

SALEMA, Maria Helena. **Ensinar e aprender a pensar**. Porto: Texto Editores, 2007.

SCHRAW, Gregory. The Effectof Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring. **Contemporary Educational Psychology**, v.19, p.143-154, 1994.

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHAL, Richard C. **Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: McGraw Hill, 2000.

THOMAS, Gregory P. Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments: The metacognitive orientation learning environment scale – science (MOLES-S). **Learning Environment Research**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, v. 6, p.175-197, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WENDEN, A.L. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40/1, 1986a.

_____. Metacognitive Knowledge and language Learning. **Applied Linguistic**, Oxford University Press, v. 19, n. 4, p. 515, 1998.

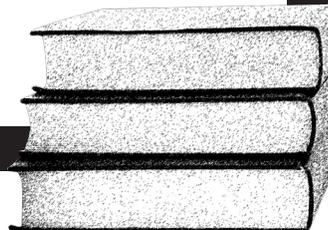
ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives**. London: Routledge, 2009.

A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária

Eliana Crispim França Luquetti

Karine Lobo Castelano

Monique Teixeira Crisóstomo



Introdução

É já bastante volumosa a bibliografia em torno de uma reforma do ensino de língua portuguesa nas escolas. Essa reforma preconiza o ensino da língua materna a partir de estratégias mais produtivas de letramento – ao considerar a língua nos seus aspectos interativos e comunicativos – em detrimento do ensino do normativismo que em nada ajuda o aluno a desenvolver a escrita e o uso de fato da leitura.

Quando se trata de discutir e apresentar propostas de reformulação das metodologias de ensino das diversas disciplinas no estágio crucial de formação fundamental das nossas crianças e adolescentes, isto é, do 1º ao 9º ano de escolaridade (antiga 1ª a 8ª série) – via de regra dos seis aos quinze anos de idade –, muitos são os cuidados, e elaboradas são as propostas, dada a fortuna teórica que se avoluma nos escaninhos dos departamentos de pedagogia, letras e demais licenciaturas das universidades brasileiras. Contudo, quando se trata de ensino de português e a imposição do ensino normativo da língua se impõe, as metodologias desenvolvidas com base na ciência linguística esbarram no conservadorismo que conduz uma espécie de militância ideológica gramatical em torno da exclusividade da norma padrão (e não na norma culta) como único e correto uso da língua portuguesa.

A confusão aumenta ainda mais quando o senso comum – e a imprensa tem um papel relevante nesse aspecto – avança e “dá um parecer” sobre a urgência e a necessidade do ensino da “norma padrão”, carregado de inconsistência e pragmatismo ideológico, ignorando que a escola é um campo e mesmo um objeto de estudo da ciência, no caso a linguística.

O saldo na escola é um ensino de português que não consegue alfabetizar conveniente o aluno e não o prepara na tarefa da escrita e da leitura. O resultado

deste desparalhamento metodológico da escola no ensino desta importante disciplina se expressa nos índices de alfabetização funcional nos diversos segmentos etários e de escolaridade, compreendidos entre os 15 e 64 anos, considerando também a educação de jovens e adultos acolhidos pela EJA-Educação de Jovens e Adultos. Avança-se muito lentamente na alfabetização e recua-se muito pouco do analfabetismo funcional. Contudo, o mais alarmante é termos, como veremos mais adiante, alunos egressos do ensino fundamental que, mesmo havendo concluído nove anos de escolaridade, apresentam nível rudimentar de alfabetização (ver nota 15).

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desenvolvidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 até os dias de hoje, nada menos que 143 mil artigos podem ser acessados a partir da busca “PCN artigos críticos”, no Google. Se considerarmos, juntos com Bagno (2010), a realidade da alfabetização do povo brasileiro, teremos que os percentuais de alfabetismo e analfabetismo colocam o país em situação constrangedora diante de outras nações menos desenvolvidas.

Delineado o quadro, examinaremos a função que tem o professor de português, à frente da disciplina com papel finalístico preponderante nas práticas de letramento na escola, bem como o da escola e das políticas educacionais, notadamente aquelas que formam o professor nas faculdades de letras e pedagogia, e aquelas que definem os termos a partir dos quais os livros didáticos são elaborados, a partir dos interesses do PNDL, das editoras e dos autores.

112

No presente capítulo, apesar de considerarmos imprescindível que se requalifique a educação, que se valorize o professor a partir de uma política salarial séria e comprometida, que se reaparelhe a escola moral e socialmente para que elas acolham as eficientes políticas educacionais que ainda estão para ser definidas, apresentaremos nossas reflexões, sobretudo, naquilo que nos compete fazer em relação à formação do docente de língua portuguesa que passa por uma crise de identidade e autodesvalorização, se considerarmos as altas taxas de evasão dos cursos de licenciaturas na atualidade.

Pautaremos nossas reflexões nos postulados da educação linguística que prioriza o estudo da língua como fator de comunicação, interação e conhecimento da realidade, e não como um fim em si mesmo, isto é, no seu aspecto formal baseado no aprendizado de regras. Enfocaremos uma metodologia crítica que de um lado ponha relevo nas más condições de funcionamento da escola hoje e de suas políticas curriculares, e do outro que reflita sobre o papel que tem uma metodologia conservadora no ensino de português. Nossa hipótese é a de que o letramento reflexivo (e o numeramento) são os motores que põem em funcionamento todas as demais competências da vida escolar.

Alfabetizados e analfabetos

O INAF-Indicador de Alfabetismo Funcional, criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com o Ibope, divulga resultados com “informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade”, e constata avanços em termos de alfabetismo funcional no Brasil. O Índice considera quatro segmentos segundo a capacidade de letramento e numeramento: Analfabeto e Rudimentar, enfeixados como analfabetos funcionais; e Básico e Pleno, como alfabetizados funcionalmente¹. Os percentuais são apresentados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Inaf / BRASIL - Evolução do Indicador de Alfabetismo População de 15 a 64 anos (%)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009
Analfabeto	12	13	12	11	9	7
Rudimentar	27	26	26	26	25	20
Básico	34	36	37	38	38	46
Pleno	26	25	25	26	28	27

Fonte: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 2 jul. 2012

Nas duas primeiras faixas (Analfabeto e Rudimentar compõem o chamado analfabetismo funcional), ao longo de nove anos (2001 a 2009), os percentuais caem, e nas duas seguintes (alfabetizados funcionais) os mesmos sobem, o que são bons indicadores, isto é, significa que estamos vencendo a batalha. Entretanto, os percentuais preocupam quem quer que esteja envolvido com a responsabilidade de formar professores quando se constata que mesmo entre os 52% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo.

¹ Os níveis de alfabetismo funcional segundo o INAF (cf. <http://www.ipm.org.br/>). são: Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica; Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Mais grave ainda é o fato de que 9% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Também dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Conforme análise do Instituto Paulo Montenegro, (www.ipm.org.br), “24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo). No entanto, 54% atingiram apenas o nível básico e mais 5% o rudimentar. Somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (71%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas, ou seja, nem com o ensino superior completo temos um quadro de 100% de alfabetizados plenos, mas apenas 71%, como fica demonstrado na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Inaf / BRASIL
Nível de Alfabetismo, segundo a escolaridade
População de 15 a 64 anos (%)

	nenhuma	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	ensino médio	ensino superior
Analfabeto	66	9	0	0	0
Rudimentar	29	43	24	5	1
Básico	4	42	60	54	29
Pleno	1	6	17	41	71
Analfabetos Funcionais	95	52	24	5	1
Alfabetizados Funcionalmente	5	48	76*	95	99*

* Diferenças decorrentes de arredondamento.

Fonte: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 2 jul. 2012

Esses dados já seriam suficientes para constituírem um diagnóstico preciso da falência do nosso sistema de ensino e teriam força bastante para acelerar uma mudança drástica de foco das políticas educacionais em prol do favorecimento de inúmeros itens concernentes à educação brasileira.

É desses quadros que nascem perguntas fundamentais cujas respostas põem em xeque a nossa função de formadores de professores, sendo nós próprios professores. A pergunta que nos soa mais aviltante: por que há tantos analfabetos funcionais no Brasil, hoje? A alfabetização é a proposta básica da escola, incluída aí o numeramento, ao lado do letramento, a alfabetização propriamente dita. O analfabeto, que concluiu a 8ª série, é uma contradição do nosso ensino, indicativo de nossa incompetência e atinge a todos nós, envolvidos com o fracasso não só do aluno, mas do professor, da escola e das políticas educacionais do país.

Por uma educação linguística

O papel de uma educação linguística na formação de professores e na condução de políticas que encaminhem o planejamento do livro didático e os programas de português é o que orienta nossa resposta ao problema que se desenha nos indicadores. O problema começa quando

grande parte dos futuros professores de português saem diplomados sem saber linguística, sem conhecer a tradição gramatical, sem saber teoria e crítica literária e sem conseguir escrever adequadamente um texto de qualquer gênero mais monitorado” (Bagno, 2010, p. 21).

O autor, que conduziu pesquisas meticolosas, examinou em *Gramática pra que te quero*: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português (*op. cit.*) 24 coleções de livros didáticos de português em circulação pelo PNDL que somam um total de 96 livros individuais, é taxativo ao concluir pelo “abandono imediato e irrestrito das ‘aulas de gramática’ nas nossas salas de aula (*id.*, p. 24).

Por uma educação linguística, Bagno (*op. cit.*) entende:

- a) O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar (letramento);
- b) O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável, mutante e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor (variação linguística);
- c) A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise e investigação (reflexão sobre a língua).

Estas linhas de ação constituem o que ele chama de *epilinguística*, termo tomado de Franchi (*apud* BAGNO, *op. cit.*, p. 94) em oposição a uma *metalinguística*, que se dedica a ensinar a língua, digamos, “por dentro”, atordoando o aluno, ainda não maduro o suficiente, no uso de uma pesada nomenclatura gramatical, sem produtividade nenhuma. Na *epilinguística*, por outro lado, os procedimentos didáticos nas aulas de português consistem em levar o aluno a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, operando sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção, enfim, brincando com a linguagem e investindo as formas linguísticas de novas significações (BAGNO, *op. cit.*, p. 94). Assim, de um lado temos a opção pela *epilinguística*, que torna o ensino de português mais intuitivo, espontâneo orientado para a prática usual da língua e a uma reflexão sobre o uso fortuito das palavras e os sentidos consequentes deste uso; de outro, temos uma *metalinguística*, baseado no “furor taxonômico” que se vale da inútil conceituação abstrata dos fatos de língua a partir de uma perspectiva formal.

A seguir, retomamos a contribuição de outros estudiosos sobre o tema para retornarmos, na conclusão, a um balanço sobre o que pode uma educação

linguística contribuir para a mudança de quadros tão sombrios nos níveis de alfabetização dos brasileiros.

A formação do professor de Língua Portuguesa (LP)

Na maioria das escolas brasileiras, a prática pedagógica dos professores de LP ainda mantém a perspectiva de um ensino marcado por uma abordagem normativista, ao desconsiderar as variedades linguísticas e a modalidade da língua falada, em suma, um português que se pudesse caracterizar com português brasileiro. Segundo Soares (1994, p. 68),

é significativo verificar que o fenômeno que se tem designado “crise da linguagem”, definida como uso inadequado e deficiente da língua materna, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino.

Segundo Possenti e Ilari (1987, p. 9), o ensino formal da LP oferece “conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência obstinada à atualização”; ou seja, valorizam-se conteúdos tipicamente escolares, que privilegiam a memória e deixam de levar em conta a capacidade de reflexão do estudante, ignorando a língua que ele já domina. Dessa forma, o aluno não é motivado a compreender diferentes usos que se pode fazer da fala, pois muitos professores acreditam que a gramática e o dicionário contêm todas as possibilidades de uso da língua e se esquecem das múltiplas variedades do português no Brasil. Para os pesquisadores,

há um certo consenso de que um professor de português deve ter conhecimento da gramática do português e da literatura de língua portuguesa, mas advertem de que tais conhecimentos nem sempre são relevantes para a tarefa de ensinar, servindo normalmente para a construção de uma imagem de competência a qual quase sempre é inútil, porém impressiona (POSSENTI; ILARI, *op. cit.*, p. 13).

Tendo isso em vista, a tentativa da escola de ensinar a língua baseada em apenas um modelo linguístico é inaceitável. O professor precisa mostrar para o aluno que não existe apenas uma forma “correta” para se falar. Para isso, Bagno (2002, p. 69) sugere que deve ser feita uma “conscientização dos alunos de que língua e linguagem são coisas muito mais ricas e fascinantes do que a velha descrição mecânica de conceitos”. Entretanto, para que haja essa mudança de pensamento, é preciso que o professor de LP mantenha-se atualizado em relação às pesquisas linguísticas e que acredite que a educação linguística não é um produto final, mas um processo contínuo. De acordo com Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p. 181), “um ensino de língua portuguesa que visa ao desenvolvimento

da competência comunicativa deve incluir, de forma equilibrada e uniforme, um duplo direcionamento: a partir da forma para a função e da função para a forma”.

Nessa perspectiva, o estudo sistematizado da gramática precisa considerar as diferentes condições de produção do discurso para que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas, sentindo-se estimulado. E isso deve ocorrer desde a aquisição da linguagem. No que diz respeito ao ensino da língua materna, Neves (1997, p. 45) afirma que

a aquisição da linguagem se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente; aos fatores genéticos se atribuem apenas aqueles princípios subjacentes que não podem explicar-se por essa interação. O processo de aquisição da linguagem é fortemente codeterminado por um “input” altamente estruturado de dados linguísticos, apresentados à criança em contextos naturais e adaptados ao nível de sua competência comunicativa.

Seria interessante que os professores de português, bem como as gramáticas, propusessem um ensino de língua materna sob a perspectiva da Linguística, mais especificamente da Linguística Aplicada que, segundo Moita Lopes (1996), é uma ciência social, autônoma e interdisciplinar de estudos relacionados à linguagem. Esta ciência investiga os fenômenos que dizem respeito aos problemas cotidianos de desempenhos linguísticos nos mais variados contextos e nas diversas intenções dos falantes, tanto as comunicativas quanto as interacionais, seja no contexto de aprendizagem de língua materna, seja em qualquer outro contexto onde surjam assuntos relevantes sobre o uso da linguagem.

Para que isso ocorra, é necessário que o foco do ensino saia das regras da gramática tradicional e haja inclusão de textos no ensino de língua como forma de atender as diversas demandas sociais, considerando as diferentes condições de produção do discurso a fim de que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas. Para Azeredo (2007, p. 105),

a leitura e a expressão são habilidades que embasam e permeiam a construção do conhecimento em todas as áreas do saber (...) O primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê.

No Brasil, há inúmeros estudos, resultado de pesquisas consistentes no campo da ciência linguística, referentes ao português atual, falado em diferentes instâncias socioculturais e etárias, que podem ser utilizadas em sala de aula como material de abordagem da língua viva de que vimos falando. O *corpus* Discurso & Gramática (2011), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, constitui-se de um estudo feito com falantes de classe de alfabetização infantil e

adulto, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Nesse documento, podemos ter acesso ao português falado no Brasil, em desempenhos espontâneos na seguinte tipologia: narrativa recontada, narrativa de experiência pessoal, relato de procedimento, relato de opinião e descrição de local, que pode ser utilizado como suporte para exemplificação da modalidade falada, em que o aluno pode compor os níveis de fala, as modalidades escrita e falada, identificar recursos, elementos presentes na oralidade que não são utilizados na escrita, como outros aspectos a serem abordados da língua e linguagem.

Contradições da abordagem da gramática normativa

118

Tradicionalmente, mesmo com propostas claras em contrário, o ensino de LP baseia-se apenas na listagem de nomenclaturas, principalmente as que dizem respeito à morfossintaxe. Além disso, a gramática é descontextualizada e cheia de regras, inculcadas na experiência da criança a partir de uma extensa nomenclatura técnica. À criança e ao adolescente, quanto ao adulto em geral, só resta decorar os princípios abstratizantes daquilo que em nada os ajudarão na caminhada rumo ao desenvolvimento de uma escrita e uma leitura eficientes. Em 1996, com o intuito de orientar uma metodologia mais comunicativa do ensino de português, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Mesmo assim, muito pouco se avançou nesse sentido. É Bagno (2002; 2004; 2010) que já há muito tempo, junto com os pesquisadores mais renomados nesse campo (POSSENTI e ILARI, *op. cit.*) vem enfrentando o grande atraso que significa o ensino tradicional do português. Para eles (p. 52), este ensino

tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal)alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes

Contudo, o acúmulo de conhecimento regrado exclusivamente na transferência do saber ainda continua conduzindo boa parte dos profissionais da educação nos estabelecimentos de ensino.

No contexto atual da educação, é importante pensar em um ensino de LP no qual o aluno construa seu próprio conhecimento e observe a estrutura da língua nos gêneros textuais lidos e produzidos por ele mesmo (BRASIL, 1997), levando-se em conta a heterogeneidade presente na escola:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente,

durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 23).

No que diz respeito ao estudo da oralidade, a intenção da proposta dos PCNs é diminuir o fracasso escolar e facilitar o uso mais coerente da língua. Seu objetivo é de fazer com que os alunos tenham mais atenção para o uso da língua adequado a diferentes situações comunicativas do que para a estrutura formal da LP, vertente pesadamente disseminada no país. No entanto, os PCNs admitem que

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 31).

Travaglia (1997) revela que há dois tipos de variedades linguísticas: dialetos e registros. A primeira refere-se à variação que ocorre em função das pessoas que utilizam a língua, de acordo com seis dimensões: territorial, social, de idade, de sexo, de geração e função profissional. No que diz respeito à segunda variedade, ela ocorre em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que usuário e interlocutor estão envolvidos, podendo acontecer nas seguintes dimensões: grau de formalidade (forma/informal), modo e sintonia (de acordo com tecnicidade, cortesia). Corroborando essas ideias, Callou (2007, p. 23) revela que

119

há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como ter por haver em construções existentes (tem muitos livros na estante), o do pronome objeto na posição de sujeito (para mim fazer o trabalho), a não-concordância das passivas com se (aluga-se casas) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor.

É importante que os professores levem em conta que a língua está em constante mutação e que expressões vistas hoje como “erros” podem fazer parte da norma-culta no futuro devido ao seu comportamento organizado e a alguns indícios de normatização na linguagem escrita. Segundo a proposta dos PCNs,

expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. [...] De nada adianta aceitar o aluno como

ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1997, p. 33).

Nesse contexto, o aluno deve ser motivado a compreender diferentes usos que se pode fazer da fala – dependendo de quem fala, com quem se fala e do que se fala. Para isso, a escola tem o dever de ensinar-lhes a utilizarem a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, principalmente nas mais formais, como em entrevistas e seminários, com a finalidade de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido.

Políticas linguísticas na história

As questões históricas relativas a políticas de língua datam da Antiguidade, embora não se apresentem dentro de um projeto formal de uma política relativa aos usos da língua. Dois eventos históricos na Antiguidade nos parecem esclarecedores nesse sentido. Um é a realização, no século IV a.C., pelo sábio Panini, da gramática do sânscrito, língua sagrada utilizada nos rituais vedas, ameaçada de extinção. Embora seja este um evento particular sem nenhuma interferência política, o gesto isolado de Panini, previa o desaparecimento consequente de toda uma tradição religiosa tão marcante entre os povos antigos, especialmente dos hindus.

120

Outro evento é o surgimento de uma atividade na Roma imperial do século I a.C., em torno da preservação do registro culto da língua latina. Espreada pelas províncias conquistadas, a língua latina caminhava a passos largos rumo à descaracterização, a tal ponto que, já à época, reconheciam-se dois registros, o culto e o vulgar. Assim, nas gramáticas romanas, há uma inclinação muito acentuada para o estudo do certo e do errado. Segundo Mattoso Câmara (1985, p. 20),

A gramática latina vinha tentando, incessantemente, manter o latim clássico em face da fala plebeia e da fala provinciana das populações heterogêneas. A abordagem do “certo e errado” estava sempre em jogo e aumentava seus esforços à medida que as forças contra o latim clássico tornavam-se mais poderosas.

Entre os gramáticos romanos, destaca-se Varrão (116-27 a.C.) que não só propôs uma classificação morfológica, como também estabeleceu a diferença entre a formação derivacional e flexional, ou seja, procedimentos compatíveis com a atividade de um gramático. Contudo, ele enxergou algo além da perspectiva gramatical: estabeleceu os fundamentos da própria latinidade identificada como natureza (natureza da linguagem), analogia (as regularidades da gramática), *consuetudo* (o uso firmado) e a *eauctoritas* (autoridade de personalidades importantes, principalmente os escritores). Com Varrão, fica estabelecido

que a língua tem uma natureza, ou seja, ela não é apenas um instrumento de comunicação, mas está firmemente enraizada em si própria a partir de suas regularidades morfossintáticas, e, conseqüentemente, no homem que a fala. Além do mais, usada segundo o uso firmado (a regularidade “correta”), ela concede argumentos de autoridade àquele que a bem utiliza, entre eles, os escritores, os filósofos, os gramáticos, os homens de estado. Estão lançadas, portanto, desde Varrão, as bases sobre as quais se assentariam as noções de certo e errado, e que orientariam todas as atitudes de exclusão daqueles que se colocassem à margem da fala culta, associada ao poder das esferas governantes.

Desde já podemos imputar ao gramático a “vigilância” da língua, como aquele que prescreve as regras a serem seguidas por meio de uma força exterior à própria língua. Os tesouros produzidos pela língua culta são parte dos tesouros da soberania do estado nacional e usufruem desses tesouros todos os que partilham da ideia de uma unidade baseada na observação da regra.

No Brasil do século XVIII, uma das mais notórias reformas no plano político-econômico geral com repercussões em outros planos, entre eles, o da língua, foi aquela impetrada pelo Marquês de Pombal. Naquele século, o Brasil Colônia era o esteio da política econômica de exportação do ouro e diamantes.

Com essas riquezas, Portugal queria reorganizar sua economia estagnada frente aos impulsos das demais nações europeias emergentes.

Ampliadas as fronteiras do norte e do sul em conformidade com a política de consolidação a partir do Tratado de Madrid, as políticas de Pombal para o Brasil Colônia entraram em confronto direto com as missões jesuíticas. Em toda a região da Prata, as ordens religiosas, entre elas, a Companhia de Jesus, mantinham o monopólio da comercialização e da catequese indígena, mantidas com base em um humanismo, digamos, desconcertante, se comparado às práticas políticas de estado e mesmo religiosas, com relação ao gentio.

Na Europa, imaginava-se mesmo que os jesuítas conspiravam, objetivando a formação de um império humanista, com base na relação que percebiam entre a religião e a atividade político-econômica. Assim, Pombal entrou em choque com a Companhia, acusando-a de conspirar contra o Estado. O ato seguinte foi sua expulsão de Portugal e dos domínios da Colônia, em 1759, culminando com o confisco de seus bens. A França, a Espanha e os demais países europeus adotaram a mesma medida, e o próprio Vaticano extinguiu a ordem em 1773.

O que aconteceu depois precipitou o incidente que nos interessa: as missões se oficializaram, os indígenas, além de se tornarem cidadãos portugueses, foram obrigados a terem nomes cristãos, e a língua portuguesa tornou-se igualmente obrigatória em todo o território nacional de então.

Essas medidas têm repercussões extras no plano da educação no Brasil-colônia. Outro incidente ilustra o estado a que chegou a proibição das línguas indígenas. Até mesmo a língua basílica (mistura das línguas do tronco Tupi,

juntamente com a gramática latina) foi proibida, sob a alegação de se procurar dar maior uniformidade cultural à colônia, e assumindo definitivamente o português como idioma pátrio. Parece-nos que o mito da uniformidade do português do Brasil começa a se assentar firmemente entre nós e no imaginário de todas as gerações de governo que se sucederam. Com essa medida, põe-se um obstáculo sério ao desenvolvimento do multilinguismo e, conseqüentemente, do multiculturalismo. Com essas categorias, vão-se embora outras tais, como a tolerância e o respeito à diversidade.

Esse evento histórico determina em que medida se instala uma política de língua. Para a política da época, não só a presença dos jesuítas deixou de ser interessante, como também as línguas indígenas passaram a representar uma ameaça a algum aspecto da soberania da Coroa sobre terras brasileiras. Para Callou (*ibid.*),

motivadas ou não historicamente, normas prestigiadas ou estigmatizadas pela comunidade sobrepõem-se ao longo do território, seja numa relação de oposição, seja de complementaridade, sem, contudo, anular a interseção de usos que configuram uma norma nacional distinta da do português europeu. Ao focalizar essa questão, que opõe não só as normas do português de Portugal às normas do português brasileiro, mas também as chamadas normas cultas locais às populares ou vernáculas, deve-se insistir na ideia de que essas normas se consolidaram em diferentes momentos da nossa história e que só a partir do século XVIII se pode começar a pensar na bifurcação das variantes continentais, ora em consequência de mudanças ocorridas no Brasil, ora em Portugal, ora, ainda, em ambos os territórios.

122

Outros eventos históricos bem posteriores se restringirão a questões de língua, de fato, relacionadas a reformas ortográficas sucessivas encaminhadas pelo estado, até a última reforma, que se reveste da característica inédita de acordo.

A seguir, argumentaremos sobre a formação do professor de língua portuguesa no contexto atual.

Conscientização do professor de língua portuguesa

A questão linguística é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na qualidade de assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas. Sem querer chamar para o professor de português a exclusividade da tarefa do letramento, não podemos deixar de considerar que é ele quem traz para as suas aulas a obrigação de desenvolver o manuseio com a língua e a leitura como formas de instrumentalizar o aluno em habilidades imprescindíveis.

Por isso, é também imprescindível que nos cursos de formação de professor se coloquem em debate essa questão. A linguagem é fundamental na atuação do professor que exerce um papel mediador na produção de conhecimentos. Além disso, como já apresentamos, a função social da escola é inquestionável. Corroborando essas ideias, Soares (*op. cit.*, p. 5) enfatiza que

o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

É na escola que se dá e se amplia a competência comunicativa dos indivíduos, como meio de ascensão social e da necessidade de se apropriar da língua dita “cultura”, sem perder de vista as perspectivas político-ideológicas envolvidas. Precisamos resgatar o respeito do professor pelos “falares” do aluno e, conseqüentemente, de sua cultura, o que possibilita ao sujeito manter seu autorrespeito e conscientização do valor expressivo. Além disso, a discriminação de sua maneira de se expressar pode prejudicar seu desenvolvimento psicossocial e gerar conflitos que dificultem ainda mais a necessária ampliação e diversificação de sua competência comunicativa objetivada por sua escolarização.

123

Segundo Guedes (2006, p. 64),

o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição.

O professor deve possuir a consciência de que, abrindo novas perspectivas de interação na escola, por sua vez, possibilitará novas formas de interação com a sociedade. Sendo assim, o professor-pedagogo tendo tal consciência como norteador de seu trabalho docente poderá criar espaços e estratégias mais adequados de comunicação na sala de aula. Portanto, o professor, respeitando as manifestações linguísticas e culturais de seus educandos, permitirá a eles conhecer os vários usos de sua língua, como também desenvolver o senso crítico sobre eles. Se é por meio da linguagem que nos constituímos – ponto de contato entre linguística e filosofia –, então, desconsiderar os possíveis usos da linguagem é negar o próprio “eu”.

Uma proposta de reflexão

Fica aqui a proposta de refletir sobre um assunto que ainda precisa ser discutido no meio acadêmico: qual a importância da conscientização linguística do professor em relação aos reais objetivos do ensino de língua portuguesa na escola?

Ao verificarmos que – não por acaso – o ensino de língua materna tem sido alvo de críticas que partem de uma ciência consolidada, a linguística, e quando são apresentados os resultados das avaliações educacionais aplicadas pelo Governo a fim de evidenciar os resultados ou diagnósticos da educação no Brasil², são habilidades de letramento e numeramento que são avaliados. Assim, são português e matemática as disciplinas que lideram o desenvolvimento de competências imprescindíveis.

Fatores diversos já foram apontados como os responsáveis, ou colaboradores, da situação dos déficits e fracassos escolares. Essa situação não parece afligir as classes governantes, o que conseqüentemente alija dos processos decisórios qualquer pauta na urgente agenda da discussão da educação no Brasil.

Se o professor não estiver preparado para lidar com a diversidade e os falares heterogêneos, terá grandes chances de encaminhar seus alunos a naturalizarem uma autocensura permissiva e, conseqüentemente, a acreditarem que são fracassados.

124

A falta de infraestrutura da escola, questão muito grave que deve ser considerada na condução das políticas públicas, tanto quanto o fracasso na construção de competências e habilidades discursivas em LP, também precisam entrar em pauta com seriedade. Se pensarmos nas escolas públicas, estas não oferecem condições razoáveis sob inúmeros aspectos, tanto para quem viabiliza – o professor –, como para quem participa e protagoniza esse processo – o aluno.

Já no que diz respeito ao despreparo dos professores, verificamos que a formação inadequada nos cursos de Letras e Pedagogia, e da pouca atenção dispensada à Educação pelos governantes faz com que os docentes sejam mal remunerados e inadequadamente preparados para exercer o ensino.

Portanto, os professores de LP não se animam a avançar naquilo que lhe competem fazer, que é estabelecer pontes entre o saber planejado nas universidades e suas práticas pedagógicas. Os docentes precisam/precisam estar preparados para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem com reflexão; precisam se conscientizar da necessidade de tomar decisões fundamentadas no que diz respeito a sua autonomia no domínio de suas práticas.

² Ver IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (2011). Disponível em: sistemasideb.inep.gov.br/resultado. Acesso em: 26 jan. 2012; PROVA BRASIL (2011). Disponível em: provabrazil.inep.gov.br/educacao-2011. Acesso em: 26 jan. 2012; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (2011). Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 26 jan. 2012; entre outros.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002. p.13-84.

_____. **Português brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2007.

DISCURSO & GRAMÁTICA. **Apresentação do corpus D&G.** Disponível em: <<http://www.discursioegramatica.letras.ufrj.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

125

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUEDES, Paulo. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

MATTOSO CÂMARA Jr, Joaquim. **História da Linguística.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. **Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos**

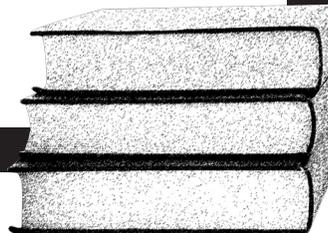
ou alterar a imagem do professor? In: **Linguística aplicada ao ensino do Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 8-15.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1997.

Brinquedoteca: que espaço é este?

**Maria Cristina dos
Santos Peixoto**



Introdução

Falar de brinquedo, roda, ciranda, nos remete às infâncias. Estas têm sido uma das preocupações que nos envolvem, como pesquisadoras e professoras, desde 2007, quando iniciamos as nossas atividades na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Por meio de projetos vimos materializando os nossos sonhos de contribuir na construção de infâncias, mais felizes, nas quais o aprender não esteja descolado da ludicidade e do prazer.

Para tanto, o nosso compromisso foi se consolidando com a formação daqueles que, nos espaços escolares, são responsáveis pelo processo de aprendizagem de nossas crianças – o professor em sua formação inicial.

Dessa forma, no sentido de oferecer suporte ao Projeto do Centro de Referência de Formação de Professores, do Centro de Ciências do Homem, do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro desenvolvemos, desde 2010, o Projeto em torno da brinquedoteca.

A criança no processo criativo-lúdico de construção do conhecimento

Nosso objetivo foi a construção da Brinquedoteca do Colégio Estadual “João Pessoa”, no município de Campos dos Goytacazes, RJ, como espaço de construção do conhecimento para os professores em formação inicial do Curso Normal, em nível Médio, e, como um espaço de direito da criança, no que diz respeito à construção do conhecimento de forma consciente, criativa e lúdica.

Tal projeto representou uma tentativa que através da elaboração de jogos pedagógicos nas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais, os professores, em sua formação inicial,

fossem capazes de se capacitarem para melhor atuação junto aos seus alunos.

Percebemos que a construção do conhecimento através do brincar, responde à dinâmica que se faz necessária na atualidade, frente às questões emergentes no campo de estudos sobre e da criança, demandas atuais do campo da Sociologia da Infância, representando um esforço de ação das universidades quanto ao trinômio ensino, pesquisa e extensão na formação de professores.

O Colégio Estadual João Pessoa é o único estabelecimento da rede pública do município a atender à demanda pela formação inicial de professores nas primeiras séries do Ensino Fundamental, na modalidade Normal. Sendo assim, desde 2007 vimos desenvolvendo uma parceria com o Colégio, através de projetos de Iniciação Científica e de Extensão com fomento da FAPERJ e do CNPQ; de auxílio – APQ1, quando desenvolvemos projetos na área da Arte e Educação e da Alfabetização.

O Projeto recebeu apoio da FAPERJ, através do Edital 21/2010, de Melhoria e Apoio às Escolas Públicas sediadas no Estado do Rio, quando obtivemos fomento para a continuidade da pesquisa através de recursos financeiros; da participação de quatro alunos do Colégio, por meio do Programa – Jovens Talentos; de dois professores-bolsistas do mesmo Colégio e das alunas da Graduação em Pedagogia, bolsistas de Iniciação Científica, Carina Rangel e Bárbara Villaça.

Também registramos a atuação de dois profissionais, que atuaram na pesquisa através do Programa Universidade Aberta.

128

Tal investimento vem confirmar a necessidade de estudos alicerçados em pesquisas que se coloquem em direção a um ensino de qualidade para as crianças. Elas hoje são consideradas sujeitos de direitos, atores sociais competentes, capazes de atuar em conjunto em um processo educativo que leve em conta as suas especificidades, e que enfatize o brincar, não só no que se refere à dimensão pedagógica, mas, também, quanto à dimensão humana.

Assim, pretendemos com este capítulo refletir sobre a importância do brincar e do espaço da Brinquedoteca como lugar/tempo de construção de saberes e de fazeres específicos da criança. Também objetivamos trazer alguns resultados alcançados nas Oficinas de construção de jogos pedagógicos com os futuros professores e em seus momentos de estágio junto às crianças.

Rediscutindo a concepção de infância

Ciranda cirandinha vamos todos cirandar...

Ciranda nos remete a movimentos, a saberes que circulam, e, que a cada dia, exigem que sejam dinamizados e transformados.

O cenário social que se desenha hoje vem exigindo reformulações. A consolidação do processo educativo, no âmbito de uma formação mais inteira e

significativa do profissional da educação, dá-se conjuntamente com a possibilidade de participação direta de crianças, através de aprendizagens significativas, nas quais o lúdico seja componente indispensável ao processo de aprendizagem e, conseqüente construção crítica e criativa do conhecimento.

Na atualidade, a Sociologia da Infância representa um campo de estudos e pesquisas que vem se organizando, tendo o seu início na Inglaterra e na França, por meio de estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), quando propõem uma revisão do conceito de socialização. Por sua vez, Montandon (*op. cit.*) parte da perspectiva da infância como construção social específica e com uma cultura própria, em uma concepção que a considera como um ator social, inaugurando um período em que a infância passa a ser olhada como uma questão pública e não apenas privada.

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), na década de 1990, os estudos sobre e com a criança passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos tradicionais e reducionistas, iniciando pesquisas, que apontam a presença de diferentes infâncias, nos mesmos espaços/tempos, fruto de realidades distintas.

Na tentativa de concretização de estudos através do diálogo com outras áreas do conhecimento, Sarmiento (*op. cit.*), em uma perspectiva multidisciplinar, propõe que um dos elementos comuns de estudo poderá ser o imaginário social, ressaltando que esta constitui uma das formas específicas de relação das crianças com o mundo e é possível que estudos interdisciplinares venham a investigar a construção imaginária na infância:

Diante dos mais variados contextos de vida o imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica das culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 3).

Ainda apontamos os estudos e as pesquisas referentes à Sociologia da Infância discutidas por Delgado & Müller (2005), Mollo-Bouvier (2005), enquanto categoria estrutural distinta, ao apontarem a necessidade de um olhar e de uma escuta atentos sobre e com diferentes infâncias e diversas culturas infantis, fruto de uma construção histórica e social, considerando o ponto de vista da criança ao invés do ponto de vista do adulto.

Delgado e Müller (*op. cit.*), ao citarem Corsaro (1997, p. 5), refletem sobre “as crianças [como] agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. Ainda para Corsaro (2003), com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças, e, assim, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, é possível falar em uma

construção social da infância. Tal autor fez uso do método de entrada reativa no campo, consistindo entrar nas áreas de brinquedo das crianças e ficar esperando pelas suas reações.

Isso nos faz refletir sobre o olhar que os educadores deverão ter sobre o brincar das crianças, no sentido de verificarem, em suas atividades criativas, os seus potenciais como pesquisadoras dos seus mundos, reafirmando o espaço da brinquedoteca como a oportunidade de alicerçar novas relações entre a criança e o professor no processo de construção dos saberes e fazeres.

Assim, direcionaremos debates que garantam estudos e pesquisas sobre e com crianças nos seus próprios contextos vivenciais, lugares estes anteriormente negligenciados pelos adultos. Assim, pensar em estudos sobre e com a infância exige dar voz à criança no seu mundo presente, partindo de si e dos seus interesses. Nesse sentido, faz-se necessário que novas práticas pedagógicas encontrem espaço no cotidiano escolar, como ressalta, ainda Mollo-Bovier (*op. cit.*, p. 52):

Pensar a redefinição da prática pedagógica dos educadores passa, sobretudo, pelo desenvolvimento de uma sensibilidade aos processos sociais que impregnam o cotidiano do jardim de infância, tanto nas relações entre as crianças como entre adultos e crianças e pelo exercício do espírito crítico e da reflexividade como instrumentos para uma intervenção pedagógica avisada, capaz de desconstruir as sutilezas (sic) de que se revestem as relações de poder e dominação.

130

Nessa direção, no que tange à dinâmica do mundo contemporâneo, com suas sutilezas e características, há que se considerar que a vida nas grandes cidades tornou-se extremamente corrida, estressante e violenta. Criaram-se guetos isolados e até as praças, que eram o palco dos encontros sociais e das brincadeiras infantis, transformaram-se em lugares que estão a serviço dos automóveis e da correria dos adultos.

Recorremos a Cunha (2001) quando constata que atualmente as crianças não têm tido um pátio para brincar. Familiarizadas com videogames, televisão e computador, não conhecem o prazer de criar brinquedos com caixinhas e latas, botões e madeirinhas. Nem mesmo jogos de montar. Tais brinquedos poderiam oportunizar e favorecer a fantasia e a brincadeira livre, compreendida como aqueles momentos em que as crianças brincam sem interferência e também sem mediação das professoras (DEBORTOLI, 2005).

Há que se observar que na pressa do dia-a-dia, os pais e professores tentam simplificar suas rotinas e tarefas, oferecendo brinquedos já prontos e que não requeiram montagem, pois não fazem sujeira e, no mundo do “curto prazo, deve-se “ganhar tempo”, até mesmo para o brincar.

Sendo assim, a criança tem se desenvolvido em um meio distante do lúdico, sem ter acesso à construção do conhecimento de forma mais criativa e prazerosa.

Em consonância com tal perspectiva, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 propõe em seu Artigo 29 que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade,

sendo o referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, outro instrumento que vem contribuir com o debate atual.

Entendemos que a preparação do ser humano auto-realizado, exigências para um futuro melhor para todos nós, um ser capaz de ser solidário, enquanto forma de sobrevivência humana, certamente, deverá passar por crianças, jovens, adultos e idosos que imprimam em suas vidas as marcas da magia do brincar. Para que a sensibilidade e a alegria façam parte da vida da criança, ela deverá construir os seus conhecimentos de forma consciente e prazerosa, sabendo criativamente explorar os territórios que a cercam.

Dessa forma, a postura lúdica perante a vida pode assegurar a continuidade do desenvolvimento das potencialidades e da capacidade de encantar-se consigo mesmo e com o mundo para que venham critica e criativamente contribuir nas mudanças que se fazem necessárias.

A importância do brincar como construção social – a possibilidade de criação e autocriação

131

Unidunitê, salamê mingüê/O sorvete colorê o escolhido foi você!

E qual o lugar do espaço do brincar? Estudos vêm demonstrando a necessidade da brincadeira, considerada como espaço escolar privilegiado do desenvolvimento da criança, devendo ocupar lugar de destaque na educação infantil, não cedendo este espaço para outras atividades, julgadas pela escola e pelo educador como sendo mais importantes do ponto de vista pedagógico.

Para que a sensibilidade e a alegria façam parte da vida da criança ela deverá construir os seus conhecimentos de forma prazerosa sabendo criativamente explorar os territórios que a cercam. Dessa forma, a postura lúdica perante a vida pode assegurar a continuidade do desenvolvimento das potencialidades e da capacidade de encantar-se consigo mesmo e com o mundo.

Na opinião de Santos (2000), Piaget (1970; 1987), Vygotsky (1988; 2001; 2003), o brincar da criança não é um mero passatempo. Ele tem um papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem, embora com enfoques diferentes, além de promover processos de socialização e descoberta do mundo.

Inúmeras pesquisas ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor da criança. Brincar e jogar servem para explorar e descobrir; relacionar uns com os outros; transmitir valores,

bens e produtos culturais; evadir-se saudavelmente da realidade; expulsar, expressar, tirar e destravar; experimentar sem medo de errar; aprender o manejo da liberdade.

Piaget (1970) defende que, através do jogo, as crianças assimilam e acomodam o conhecimento que obtêm de si e do mundo que as rodeiam, sem a carga emocional de cobrança do “não errar”, enfrentando conflitos cognitivos, utilizando os esquemas operatórios adquiridos, experimentando e descobrindo soluções mais adequadas para a resolução dos problemas e, conseguindo assim, uma nova reorganização operativa.

Sabe-se que em uma situação de jogo, como acreditava Vygotsky (1988; 2001; 2003), e, acima de tudo, jogando com outros, as crianças são capazes de resolver dificuldades que não resolveriam em situações normais. Gardner (2000), por sua vez, vê no jogo um dos elementos básicos do desenvolvimento da imaginação criadora e dos esquemas e operações que dão lugar às explicações estéticas, à arte, à poesia, ao drama.

Portanto, enquanto a criança brinca, coisas muito sérias acontecem, e, através desse brincar, incorpora constantemente aprendizagens flexíveis, não quantificáveis e das quais pode dar conta. Esses momentos são importantes e se constituem, aos olhos de um observador atento, em oportunidades preciosas nas quais aprendemos, de maneira significativa, sobre a construção da inteligência da criança, do seu conhecimento, da sua forma de pensar o mundo e da sua felicidade.

Benjamin (1984), no início do século XX, trouxe reflexões sobre os efeitos do capitalismo e da industrialização nas brincadeiras das crianças. Assim, enfatiza a contextualização das crianças, de seus brinquedos e de suas brincadeiras no ambiente em que vivem:

As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (BENJAMIN, *op. cit.*, p.70).

Nesta perspectiva, enquanto uma construção social, o brinquedo e o ato de brincar se constituem eminentemente educativos. Por esta razão, o trabalho cotidiano escolar deve ser realizado a partir de projetos de ação pedagógica interdisciplinar que considerem o contexto da realidade, as experiências, o nível de desenvolvimento e os interesses das crianças.

Acrescentando, o brincar é uma das maiores atividades da criança. É através da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os re-significa momentos depois; aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos. Esse desenvolvimento tem, nos dias de hoje, diferentes olhares. Primeiro, pela concepção de criança entendida a partir da cultura, da história e do social e, em segundo lugar, mas, intrinsecamente ligado ao primeiro, pelos *fatores desencadeantes* presentes nas relações sociais e na cultura das crianças, como as brincadeiras, as

motivações, as trocas, os interesses e as descobertas que estão presentes quando duas ou mais crianças se reúnem.

Segundo Kishimoto (2000, p. 21), a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica... é o lúdico em ação”.

Por isso, a brincadeira não pode estar limitada ao agir. Ela tem uma função social que consiste em propor um conteúdo do desejo para, depois, socializá-lo, dando-lhe uma forma. Toda socialização pressupõe apropriação da cultura.

A criança se apodera do mundo ao seu redor para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. A brincadeira projeta a criança num universo alternativo excitante, onde ela pode viver as situações sem limitações, mas também, sem riscos. A forma e a intensidade de apropriar-se da brincadeira estarão diretamente ligadas ao meio e às relações vivenciadas pela criança.

A visão romântica da brincadeira como atividade espontânea e natural ou como artifício pedagógico, não dá conta das suas reais possibilidades. A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância (BROUGÈRE, 2000, p. 99).

A oportunidade de brincar implica em tomada de decisão, e, na troca de sinais, a brincadeira tem que ter origem dentro do sujeito que brinca e, para tanto, necessita, primeiramente, da decisão – *quero brincar* –, para, depois, deixar-se mergulhar no universo lúdico do como, com quem, onde... Para se brincar, precisa haver um acordo sobre as regras, mas estas não existem antes da brincadeira, vão sendo construídas durante o ato de brincar. Da mesma forma que a flexibilidade dessas regras, diretamente ligada à decisão dos participantes, permite que a brincadeira vá além dos limites do real. Com isso ela se torna um espaço de criação, de experimentação e de inovação onde a cada momento a criança descobre suas competências e suas possibilidades.

Não existe uma brincadeira natural, pois ela se constrói nas relações interpessoais e supõe uma aprendizagem social. A brincadeira não é inata. As duas fontes da brincadeira na criança são o adulto que cuida dela e vai introduzindo comportamentos lúdicos nessa relação e as descobertas das próprias crianças.

Segundo Brougère (*op. cit.*, p. 98), “a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro”.

A concepção do brincar é cultural e dinâmica. O brincar é uma atividade cotidiana na vida da criança, na qual ela expressa a forma como pensa, ordena e constrói a realidade. Brincar é experimentar o novo. É criar a partir da experiência adquirida na relação com o mundo, é ampliar essa experiência através da interiorização de novas ordens e novas inter-relações entre objetos e entre sujeitos.

Assim, uma brinquedoteca pode ter várias funções, entre elas, a pedagógica

e a social. Pode-se afirmar que, ao jogar, a criança constrói conhecimento, pois o jogo possibilita a transformação dos processos mentais elementares em superiores. O brincar propicia criação e recriação.

A construção histórica do conceito de criança

A terminologia brinquedoteca vem da palavra brinquedo e se reporta a espaços onde o brincar e o brinquedo são elementos fundamentais. Também é conhecida como ludoteca que vem da raiz latina *ludus* (FRIEDMANN, 1996).

A história da brinquedoteca em nosso país e em outros países ao redor do mundo é perpassada pela história da criança e suas relações com o ato educativo em diferentes instâncias de nossa sociedade. Tanto quanto a história da inserção social da infância, a história do brincar e da brinquedoteca são construídas a partir do repensar de concepções e práticas. Concepções de infância, das formas de cuidar/educar e concepções do brincar – sua aplicabilidade, o seu papel no desenvolvimento da criança e da brinquedoteca.

Historiadores apontam, na Idade Média, a presença da brincadeira como atividade de adultos e crianças de maneira irrestrita. Não havia nesta atividade, como em outras, a seleção e classificação segundo a faixa etária¹. Adultos e crianças se misturavam em uma profusão de fazeres, coordenados e determinados pela visão adultocêntrica (o adulto, suas necessidades e ideias eram o foco das ações sociais).

134

Neste contexto, Ariés (1981) ressalta a “ausência de um sentimento de infância “ou seja, a consciência de que a criança é portadora de necessidades específicas para o seu desenvolvimento. Tal ausência desta consciência, bem como a existência de concepções da criança ora como um mal, ora como um estorvo, só foi repensada com o advento da Modernidade.

Com a Modernidade, a partir do século XVII, a criança começa a ser vista como um ser físico e moralmente frágil que precisa ser educada, moralizada em espaços distintos do adulto. Nesse sentido, filósofos como Rousseau contribuíram intensamente para descobrir quais eram os interesses e necessidades infantis a serem considerados na educação da criança (GADOTTI, 2002).

O brincar que, antes, era considerado uma atividade de adultos e crianças – indiscriminadamente –, passou a ser organizado em jogos para adultos e jogos para crianças. Mais tarde, durante o século XVIII, com a estruturação do capitalismo, do trabalho assalariado, entre outros aspectos, o brincar não é mais considerado como parte do universo adulto. Começou desta forma a ser entendido como o avesso do trabalho, da responsabilidade, do compromisso e da seriedade (REDIN, 2000).

¹Como o aprendizado de um ofício, a participação em festas entre outras formas de interação social entre adultos e crianças na Idade Média.

As demandas de uma sociedade Moderna em processo de industrialização levaram a sociedade a compreender a infância como parte do projeto sócio-político-econômico em ascensão. Assim, a criança e seus fazeres precisaram ser institucionalizados a fim de corroborarem os objetivos capitalistas que enfatizavam o cuidado e a educação da criança para não descuidarem do “futuro trabalhador”. À medida que esse processo se intensifica, ao longo do século XX, a infância e o brincar são pedagogizados de tal forma que o tempo e o espaço de ser criança e de brincar passam a ser delimitados nos diferentes espaços sócio-educativos (FRIEDMANN, *op. cit.*).

Como parte deste momento histórico, a sociedade capitalista vem gerando graves problemas sociais, políticos e econômicos (violência, fome, miséria, exclusão, prostituição infantil dentre outros) que atingem a criança e sua práxis, entre outros sujeitos. Logo, o tempo da infância vem sendo controlado por uma sociedade, ainda adultizada, apesar de seus avanços no que diz respeito ao cuidado e educação da criança.

Neste cenário, a brinquedoteca surge não apenas como um espaço/tempo da brincadeira, do brincar, mas como um movimento político sócio-educacional que extrapola os muros das instituições infantis e abarca a luta pelos direitos humanos e do cidadão. Pelo direito de criar, de se expressar, de viver, de ter prazer e brincar como, também, pelos direitos de ter saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, etc., (REDIN, *op. cit.*; FRIEDMANN, *op. cit.*; KISHIMOTO, *op. cit.*).

Segundo Friedmann (*op. cit.*), a brinquedoteca foi criada para as crianças que, em nome do progresso de nossa civilização perderam o espaço e o tempo para brincar. Ela constitui um esforço em oportunizar um desenvolvimento sadio da criança em sua totalidade. Mais que a possibilidade de brincar, e ter acesso ao brincar, a brinquedoteca pode e deve favorecer o respeito à criança.

Sua origem em outros países pode ser identificada em diferentes épocas, tendo em comum a preocupação em preservar a infância. Nos Estados Unidos, a primeira brinquedoteca de que se tem notícias foi organizada em Los Angeles por volta de 1934, durante a depressão americana. Crianças de uma escola municipal que não tinham com que brincar roubavam brinquedos de uma loja próxima à instituição. Foi a partir deste fato que se iniciou o serviço de empréstimo de brinquedos que ocorre até hoje em Los Angeles (FRIEDMANN, *op. cit.*, p. 6).

Assim, outras brinquedotecas foram sendo criadas no mundo tendo um público diversificado e funcionando em locais diversos. Na Austrália, na Argentina, na África do Sul, na Bélgica e no Canadá entre outros países, as brinquedotecas possuem espaços próprios ou funcionam alocadas em hospitais, escolas, bibliotecas, instituições de educação infantil e centros comunitários atendendo pessoas em diferentes faixas etárias. Neste caso, elas eram utilizadas como um espaço de estudo e pesquisa sobre a infância, como também, espaço de atendimento terapêutico, para crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

No Brasil, a discussão sobre o brincar e sua aplicabilidade pedagógica encaminham e oportunizam a construção da primeira brinquedoteca no país. Com a inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, de São Paulo, em 1973 foi organizada uma grande exposição de brinquedos pedagógicos. O interesse demonstrado pelos brinquedos na exposição fez com que surgisse na APAE um setor de recursos pedagógicos, onde dois anos mais tarde, foi criado um rodízio de empréstimo de brinquedos.

Ainda ocorreram outros eventos e fatos, como parte dessa história, que contribuíram para a reflexão sobre o brincar e o seu papel para a criança em desenvolvimento. Um momento interessante foi a organização do Congresso Internacional de Pediatria realizado em 1974. Outro fato importante para a ampliação do projeto da brinquedoteca foi a Exposição de Brinquedos de Sucata organizada também pela APAE em 1978².

Reafirmando a sua importância, conforme Rodari (1982), por meio das Brinquedotecas avaliamos nas crianças o seu desenvolvimento, através do acompanhamento, da observação diária, no que se refere à socialização, à iniciativa, à linguagem e ao desenvolvimento motriz, buscando através das atividades lúdicas o desenvolvimento das suas potencialidades.

Por sua vez, Santos (1997) ressalta que uma Brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas, em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação; é mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

Verificamos, em tal contexto, que a valorização da brinquedoteca em nosso país é coordenada pelo movimento de luta pela educação infantil, no incentivo à criação de espaços sócioeducativos como creches, além de outros espaços afins que considerem a criança como sujeito, capaz de construir um conhecimento crítico-reflexivo. Assim, a criança poderá atuar em seu contexto, através da multiplicidade de linguagens, modificando e sendo modificada pelos seus pares – crianças e adultos, como, também, pelas suas condições reais de vida.

Outrossim, uma brinquedoteca é capaz de oferecer aos alunos um ambiente lúdico, no qual a fantasia e a criatividade são ferramentas para o ensino-aprendizagem, pois, através de brincadeiras e jogos com regras, as crianças vão adquirindo a compreensão de utilizar, por exemplo, as regras como uma ferramenta para uma convivência solidária. É de grande ganho para a formação das crianças quando elas têm a oportunidade de se desenvolver com a ajuda do

² Vale ainda ressaltar, a contribuição da Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança que vem desenvolvendo o projeto O Direito de Brincar: A Brinquedoteca. Em 1993 e 1994, apoiou 40 brinquedotecas, com cursos e seminários especializados, além de oferecer assessoria e uma biblioteca especializada no tema. A fundação cadastra brinquedotecas - gratuitamente - para, através de um convênio com lojistas, obter 20% de desconto na compra de brinquedos.

Outro, possibilitando que seus pontos de vistas sejam formados, que regras sejam aceitas por meio da reflexão, respeitando a opinião dos parceiros, ajudando-as a tomarem iniciativas e decisões, habilidades tão necessárias ao adulto criativo e crítico, que seja capaz de viver em uma sociedade globalizada de forma flexível, única e responsável.

A efetivação do projeto da brinquedoteca – um desafio permanente

Como esclarecemos anteriormente, projetos desta natureza envolvem a pesquisa e a extensão e costumam se estender por mais de um ano. Assim, tivemos antes a oportunidade de caminhar junto à formação inicial de professores do Colégio Estadual João Pessoa, em Campos dos Goytacazes/RJ. O apoio de agências de fomento, como a FAPERJ, é crucial. A partir desse apoio, podem-se obter recursos financeiros para bolsa dentre os inúmeros programas disponíveis tais como o “Jovens Talentos”, que fornece bolsas a alunos cotistas e PIBIC, que concede bolsas de Iniciação Científica.

Equipe montada, envolvemos ainda trinta jovens dos 3º e 4º anos do Curso Normal Médio que, por sua vez, aplicaram os seus conhecimentos na construção de jogos pedagógicos com crianças, em seus respectivos momentos de estágios.

Para a construção de jogos pedagógicos que sirvam para o acervo do espaço da Brinquedoteca do citado colégio, nos envolvemos na elaboração de jogos, até o momento, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais.

A dinâmica da pesquisa tem se desenvolvido através:

- Sessões de Estudos Teóricos quinzenais realizados a partir do levantamento da literatura disponível sobre o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil, que subsidiam pesquisas científicas sobre diferentes temas;
 - Encontro semanal para planejamento das atividades de construção dos jogos pedagógicos;
 - Oficinas de construção dos jogos;
 - Encontro para avaliação das Oficinas;
 - Participação em curso, como o promovido pela Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri), de 05 a 09 de Julho de 2011, em São Paulo.
 - Divulgação dos resultados através da elaboração de relatórios, escrita de artigo e participação em Seminários/ Congressos/ Semana de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
- Colorindo as nossas práticas formadoras na área do brincar infantil, apresentamos a seguir alguns resultados coletados em nosso caminhar investigativo.

Dentre as atividades de construção de jogos pedagógicos, destacaremos algumas que foram desenvolvidas.

Até o momento, desenvolvemos jogos pedagógicos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e em construção as áreas de História e Geografia. As oficinas realizadas na língua portuguesa foram através da construção de bonecas feitas de jornais, garrafa PET e pintadas com *spray* colorido. Além disso, as alunas criaram um nome para as suas bonecas em formato de uma “baiana” e que, além de representarem a cultura brasileira ainda eram contadoras de histórias. Também, foi confeccionada uma “Centopeia Letrada”, a partir das letras do alfabeto, tendo como objetivo um jogo participativo que fez sucesso quando aplicado em aulas de estágio principalmente nas turmas de alfabetização.

Ainda na Língua Portuguesa, foi criado o “Dominó das vogais”, outro jogo de relevância no projeto, construído com sucata (caixa de fósforos e tampinhas de garrafa PET). As alunas criaram e ornamentaram os desenhos contidos no jogo “Dominó das Vogais” que objetiva fazer com que a criança interligue cada vogal do dominó com a primeira letra da figura. Por conseguinte, trabalhou-se com a área de língua portuguesa o que foi marcante para as alunas, por ter sido possível compreender a teoria e a prática da importância do brincar na alfabetização. Também se compreendeu que os jogos pedagógicos nem sempre têm o objetivo de instituir ganhadores ou perdedores e sim proporcionar à criança adquirir conhecimento e fazê-la se envolver com o processo de construção, reconhecimento e uso das letras.

138

Na área de matemática construímos o “Ábaco”, “Tangran” e o “Material Dourado”. O Projeto recebeu a participação de professoras de Matemática da rede municipal, que ofereceram palestras e minicursos para as alunas, com o objetivo de fazê-las produzir jogos, teorizando a prática e praticando a teoria, em uma relação de conhecimento mútuo sobre os grandes desafios que a matemática, por exemplo, traz para toda a Educação. Os jogos representam instrumentos muito simples, usados em diversas operações aritméticas tais como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão, e ainda na resolução de diversos problemas como fração e raiz quadrada.

Em Ciências, elaboramos o “Roletrando das plantas”, jogo este que pode ser usado em diversas áreas do conhecimento. No projeto foi ministrada uma aula prática sobre as partes das plantas para depois ser elaborado o jogo pedagógico. Nesta área de conhecimento, as alunas puderam ter uma aula prática na cidade de Arraial do Cabo, sobre os animais marinhos, fotografados em seu *habitat* para montagem posterior de quebra cabeça. Ainda elaboramos o “Dominó dos Sentidos”, que reforça conhecimentos sobre todos os sentidos humanos.

Para trabalhar as áreas de História e Geografia, primeiro, operamos com as alunas o significado da História e do tempo, para depois construirmos a “Bússola”, objeto destinado à orientação geográfica. Para construção, utilizamos um gancho de metal, coloquialmente conhecido como “colchete” e também o imã. O objetivo desta atividade foi trabalhar a localização, tendo como referencial o espaço em que o aluno está inserido. Após a confecção da “bússola”, realizou-se uma

atividade prática de localização no espaço do colégio. As alunas foram ao pátio, e, dinamicamente, usufruíram da bússola, localizando os pontos cardiais tendo como parâmetro, locais específicos como, por exemplo, a cantina, a quadra de esportes.

Outra atividade exemplar foi a desenvolvida pelas alunas em uma aula prática com alunos da Escola Municipal Rotary I. A aula foi ministrada em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária variava dos 8 aos 12 anos.

O espaço da sala de aula não era propício à realização do jogo pedagógico. A sala de aula muito pequena, separada por divisórias de madeira, pouco ventiladas e com muitas carteiras e alguns materiais a serem descartados em seu interior, dificultou a construção do conhecimento.

O jogo escolhido para ser vivenciado na atividade de estágio foi o “Roletrando”, que atende aos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências Naturais. Tal jogo tem a mesma linha de pensamento da antiga “forca”, e o seu objetivo foi trabalhar os conteúdos Sinônimos e Antônimos, Adjetivos e Substantivos.

No início, os alunos da Escola ficaram presos a apenas observar o jogo e, gradativamente, foram se envolvendo e participando, chegando a questionar a proposta do jogo. À medida que a atividade foi se desenvolvendo, o grupo teve o cuidado de observar cada criança. Uma frase de um aluno nos atentou: “Tia, aqui na escola a gente nunca teve aula assim. Você vai voltar mais vezes?”.

Brincar e Aprender são ações tão entrelaçadas quanto respirar e se conectam tão intimamente quanto o coração aos pulmões. Por isso que os alunos se dedicaram tanto ao jogo, e se encontraram uns nos outros. Compreendemos, ao assisti-los, que o Brincar aproxima as pessoas, e principalmente as crianças.

A seguir incluímos o relato de duas alunas do curso de formação de professores, participantes da pesquisa, em relação à experiência vivenciada, como Estágio, na Escola Rotary I, durante a aplicação do jogo pedagógico construído por elas no decorrer do projeto.

“Foi muito interessante trabalhar com os jogos, pois acredito que seja uma maneira divertida e que melhore o aprendizado. As crianças se interessaram, participaram e pediram que voltássemos mais vezes, o nosso trabalho poderia ter sido melhor se o espaço físico fosse mais adequado” (Aluna Tânia Regina);

“Foi uma grande experiência, porque pude presenciar o que nossas crianças passam no dia a dia, porém a organização do espaço físico dificultou o trabalho com os jogos. No entanto, percebi que mesmo com tantos problemas houve o interesse das crianças para com a atividade. Então não posso deixar de colocar a importância dos jogos a o aprendizado dos nossos alunos” (Aluna Lílian Paula).

Ao final da atividade, as futuras professoras pediram para que as crianças relatassem os jogos vivenciados, e mesmo com dificuldades na escrita eles

escreveram com grande empolgação.

Isso nos faz acreditar que o projeto foi direcionado de forma adequada, e que, mesmo enfrentando dificuldades, como a questão do espaço físico da instituição, verificamos através da observação durante a execução do mesmo e dos relatos das crianças o interesse na participação do jogo. Sendo assim, entendemos que foram capazes de construir o conhecimento de forma lúdica e criativa.

Foi possível observar, durante o desenvolvimento do projeto, uma maior compreensão sobre a importância de jogos pedagógicos para a construção do conhecimento infantil, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da formação inicial dos professores para as séries iniciais do ensino Fundamental, através da reflexão/ação sobre a necessidade de novos olhares na relação de um educador comprometido com a elaboração de práticas pedagógicas que envolvam ludicidade.

O reconhecimento da brinquedoteca como espaço público e o surgimento do sujeito criativo

Vou-me embora, vou-me embora,/prenda minha/Tenho muito que fazer...

140

No embalo da música – *Troncos secos deram frutos, coração reverdeceu*, tentamos arrematar este texto.

Com olhos para os frutos dos resultados que alcançamos na construção da Brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa, reafirmamos a necessidade das universidades garantirem que alunos de cursos de Pedagogia e diferentes licenciaturas possam através das disciplinas pedagógicas estabelecerem a relação prática-teoria-prática, para uma práxis transformadora.

Sabemos que desta forma as crianças terão garantido o seu direito de aprender brincando, ou seja, que elas exercitem sua cidadania experimentando situações que promovam e estabeleçam através do brinquedo e do jogo, a construção de conceitos, ideias, regras e valores sobre o seu universo cultural.

Nesse sentido apontamos a necessidade de pesquisas no campo da sociologia da infância que correspondam às demandas atuais, através do conhecimento das culturas infantis, no sentido de garantir olhares sobre e com a infância, principalmente, para a criança que tem tido somente o espaço da escola pública como mediador na construção do conhecimento e na oportunidade de exercitar o seu direito de ser criança.

É tempo de se reconhecer a criança como produtora de sentido, com direito de se forjar como sujeito do conhecimento, e, nesse sentido, o espaço da Brinquedoteca poderá favorecer tal reconhecimento.

Para tanto, acreditamos que um caminho possível seja a melhoria das políticas públicas na educação que estejam direcionadas, principalmente, para

aqueles com os quais as crianças vão juntos/juntas construir o conhecimento – os professores.

Pois, ainda estamos à espera, como diz a melodia: *Riu-se a própria natureza, prenda minha! No dia em que o amor nasceu....*

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kids'cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2007.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca, um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DEBORTOLI, J. A. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: Carvalho, A. [et al.] (orgs.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

DELGADO, Ana C.; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n 91, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 3 ed. São Paulo: Scritta/Abrinq, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: ao redor do mundo**. São Paulo: Artmed, 2000.

KISHIMOTO, Tizuco. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

142

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, m. 2001.

PIAGET. Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **O nascimento da Inteligência na criança**. Suíça: Editora Guanabara, 1987.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Cadernos de Educação Infantil, v.6).

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 2ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Atividades lúdicas. In: **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em <projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em 12 out. 2006.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar/2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 21 jun. 2007.

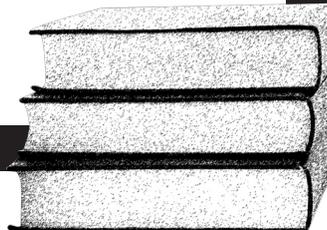
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Ediciones Akal, 2003.

A museificação da obra literária no livro didático, do monólogo ao diálogo

Edissa Fragoso da Silva
Sérgio Arruda de Moura



Introdução

Na nossa tradição, a literatura sempre ocupou lugar privilegiado nos livros didáticos de português, cuja organização se dá em torno da leitura e da escrita de uma certa língua que as gramáticas e os próprios livros didáticos instituem como “padrão”. Entre os objetos de leitura, o texto literário ocupa tal lugar por ser reconhecido e cultuado como instrumento de conhecimento e modelo de criação verbal. A escola, pois, jamais abdicou da literatura enquanto saber social de prestígio.

Ao termos em vista a estreita articulação entre a escola e a língua literária, podemos considerar que a instituição escolar se constitui numa importante agência de letramento literário, contribuindo para valorizar e dotar de sentido a produção e o consumo de obras literárias.

Tratando-se, porém, da literatura no espaço escolar, uma questão inevitável para reflexão é aquela relativa ao processo de *museificação* da obra literária no livro didático, uma vez que este ocupa um lugar de suma importância no currículo escolar ao trazer em suas páginas extratos e excertos de obras literárias, especialmente aquelas consideradas já clássicas.

No currículo, o livro didático assume o papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a sequência deles, as atividades de aprendizagem, a avaliação do desempenho dos alunos. No contexto brasileiro, para a maioria das comunidades escolares, o livro didático é, ainda, praticamente, a única fonte de pesquisa e estudo, não só pela falta de outros livros, revistas e periódicos, mas, também, pelo valor que aquele representa na concepção de escola, ensino e aprendizagem.

A importância do livro didático não está apenas no papel que exerce no processo ensino-aprendizagem, mas também na função política e ideológica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual tem, além de suas

funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico, tendo em vista a atuação deste em relação ao livro didático (ou manual escolar).

Numa situação de leitura do texto literário, por exemplo, mediada pelo livro didático, é importante pensar que esse exercício se realiza na relação que se estabelece, simultaneamente, entre o aluno leitor, o discurso literário e o discurso didático, ambos no mesmo suporte e de naturezas bem distintas.

Porém, como se dão as relações de discursos de naturezas tão opostas? Como é que o discurso pedagógico simplifica, condensa, classifica e, além disso, enquadra de modo instrucional e regulativo as possibilidades de abertura do texto literário, objetivando tornar a experiência estética um encontro dialógico entre o aluno-leitor e o polo da criação do texto? De que modo o discurso pedagógico, frequentemente rígido e autoritário, pode gerar protocolos de leitura que possibilitem o contato do leitor diretamente com a obra em sua essência, nos processos de produção de sentidos?

Estas e outras perguntas constituem o centro de nossas preocupações aos nos determos, no plano geral, na análise do discurso do livro didático, e, no plano mais específico, na análise do papel que este exerce quando se encarrega de tomar a literatura para si como conteúdo e prática de leitura. Nesses termos, conceitos-chave como *protocolos de leitura*, *museificação* do texto literário e *objeto museal*, conduzem uma análise que empreendemos do livro didático dentro do campo da análise do discurso, tal como concebido por Maingueneau (1995; 2005).

146

Tratando-se, aqui, da literatura nas páginas do livro didático, é imprescindível considerar que o discurso pedagógico, para se estruturar como narrativa didática, recontextualiza-se, partindo de um processo de descontextualização de qualquer discurso literário da sua fonte de origem, para, depois, configurá-lo como instrumento de conhecimento ou objeto de estudo. O processo de descontextualização se dá, forçosamente, pela fragmentação do discurso literário que, por sua vez, é uma adaptação redutora e simplificada, que, de um modo geral, é feita com banalizações de linguagem e de temática, contrariando a natureza da experiência simbólica com a obra literária, cuja devida apropriação se dá no contato direto com ela, na sua essência original.

Analisemos o processo de museificação do texto literário no livro didático, determinando como ponto de partida e base referencial de análise os estudos teóricos de Maingueneau (*op. cit.*) sobre o discurso literário, cujo interesse se volta, sobretudo, para as condições de emergência das obras e, portanto, para o polo da criação. Por conseguinte, consideremos o processo de museificação da literatura partindo do pressuposto de que o livro didático *museifica* suas manifestações de acordo com sua própria concepção de obra literária, a qual tem variado conforme as diversas concepções de língua e cultura assumidas pela escola, nos diferentes momentos da educação em geral e, no que nos concerne, da brasileira.

O museu e o literário: aproximações possíveis

Maingueneau (1995), ao afirmar que a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido, chama a atenção para o manual escolar que, ao apresentar em suas páginas fragmentos de obras imortais da literatura, realiza uma operação de *museificação*, ou seja, transforma esse tipo de texto em *objeto museal*. Por *objeto museal*, entende-se a transformação do fragmento em símbolo representativo e informativo de uma determinada manifestação do campo literário. Decorre, assim, que fora do seu contexto original, o texto literário, presentificado apenas em fragmentos, perde suas funções originais e ganha novos sentidos inerentes ao contexto no qual passou a ser inserido.

Estes fragmentos, transformados em objetos museais, passam à imobilidade e perdem a função para a qual foram criados; aí, então, são investidos de valores documental e simbólico, relacionados à realidade do passado da qual foram separados, cumprindo função instrumental no processo de ensinar; em consequência, são concebidos como modelos e testemunho de uma estética verbal que o livro didático quer preservar e reproduzir.

Há opiniões críticas acerca desta inclusão, fragmentadora da obra original, que a desvirtua. Todavia, Maingueneau relativiza o alcance dessa censura, afirmando que não há musas sem museus, talvez querendo salvaguardar o valor do livro didático nesse aspecto. Portanto, ao se falar em obra literária, deve-se levar em consideração sua pretensão constitutiva de não se encerrar num território. Entendemos que um livro didático, pela coleção de textos que apresenta e pela variedade que os constitui, não faz mais do que apresentá-los como vestígios de um dado campo discursivo, justamente como o faz um museu.

Nessa perspectiva, o livro didático pode ser visto como uma espécie de cenário museológico, em que ilustrações, aspectos gráficos e outros recursos, funcionam similarmente ao catálogo de museu, ou às inscrições textuais colocadas ao lado das peças de museus reportando sua origem, autoria e outras informações técnicas, configurando uma narrativa museológica, ou um primeiro passo para a sua leitura e apreciação daquele objeto. Desse modo, a leitura de textos literários nas páginas dos manuais escolares de português assume, paralelamente, algumas características de salas de museus vivos em que legendas, exercícios e práticas diversas, e até mesmo simulações de visitas guiadas, configuram um fio que conduz a leitura.

É incontestável a presença da obra literária na sala de aula e, sem dúvida nenhuma, no livro didático. No entanto, faz-se necessário discutir a forma da sua presença e, conseqüentemente, as funções que esse tipo de expressão linguística cumpre na formação do aluno-leitor. Na verdade, uma das funções essenciais da obra literária é comunicar, o que só acontece quando a estética do belo envolve o dizer, num casamento inseparável, pois, do contrário, toda a letra é morta e não causa efeito algum.

Na ausência da arte, o objeto é apenas um fragmento da natureza como outro qualquer. É a dimensão estética do objeto que o coloca numa determinada posição no espaço de uma dada cultura, conferindo-lhe o privilégio de ser confrontado com outros, que expressam a mesma parcela dessa mesma cultura, em uma determinada época, atribuindo-lhe um valor e transformando-o em objeto cultural.

Partindo do princípio de que a obra literária é um objeto cultural e de que o acervo cultural literário se atualiza a cada nova geração, temos que admitir que ela necessita de espaços museais e, como musa, atua sobre a consciência, expandindo emoções, paixões, desejos e sentimentos de toda ordem, despertando as vontades e criando novas ações.

A obra literária, como objeto cultural e como objeto museal, pode ser analisada em duas perspectivas: a primeira, como texto, ou seja, como obra fechada – representação artística do pensamento do autor ou como estrutura linguística, cujo significado está em si mesma –, e a segunda como discurso, obra aberta para o diálogo entre os diversos leitores e o polo da criação.

Obra na obra: o jogo formal a serviço da transmissão cultural

148

Qualquer que seja a concepção que se tenha de cultura, esta é sempre um capital cumulativo de ideias e coisas, e está sempre em circulação: viaja com os homens, passa de grupo para grupo, e as invenções mais socialmente valorizadas vão sendo recolhidas na memória cultural de uma sociedade, as quais só podem ser herdadas enquanto vetores de informação.

Muitas destas invenções – objetos culturais – passam por um longo processo de perdas de funções originais até sua chegada ao museu, onde, finalmente, são museificadas. Aí, então, fora do seu contexto original, valorizadas por características totalmente alheias a sua própria materialidade, ao seu *status*, posição, significado e funções originais, essas invenções se transformam, passando de objetos funcionais a *objetos museais* ou mesmo documentos.

Para quem e para quê, portanto, tem servido o processo de documentação dos Museus?

Analisemos esta questão, primeiramente, no período da história cultural e educacional no Brasil que vai da colonização até fins do século XX. As reflexões que aqui serão apresentadas envolverão os feitos do museu e da escola, já que estas instituições contribuem, direta ou indiretamente, para perpetuar a cultura dominante e, no tocante aos *objetos museais*, o desempenho do museu pode ser comparado ao do livro didático, tomado como “museu escolar”.

Nesse período, predominava na escola a concepção de que o patrimônio cultural de um povo era algo pronto e acabado, que podia ser transplantado,

copiado, imposto e depositado na mente das gerações mais novas. Durante dois séculos, as escolas jesuítas transplantaram para a colônia a cultura da metrópole, divorciada da realidade brasileira, valorizando a erudição livresca vazia, meramente ornamental, que satisfazia a vaidade do indivíduo, sem se preocupar com a praticidade.

A presença dessa concepção cultural foi marcante nos livros didáticos, norteando o estabelecimento dos critérios que este usava para selecionar os seus *objetos museais* e a metodologia utilizada para a organização de sua exposição.

Como se dava a *museificação* desses objetos literários? Quais os atributos que apresentavam e o que justificava a escolha daqueles objetos para serem museificados? Como eram segmentados? Como eram organizados? Por fim, que concepção de objeto literário norteava o processo de *museificação*?

A dificuldade de responder a estas questões encontra-se na complexidade do estudo morfológico do livro didático, uma vez que, de acordo com Batista (1999, p. 533),

esses livros de fato expressam valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de *per se*; seus efeitos de sentido, suas conseqüências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea.

Nossa análise baseia-se na experiência do campo pedagógico, segundo a qual a produção didática obedece a regras que subordinam sua elaboração, produção, comercialização e utilização. Desse modo, os modos de museificação dos objetos literários podem ser observados nos objetivos que estas obras didáticas procuram alcançar, nos leitores que buscam atingir, na modalidade de relação, que pretendem construir entre os que os utilizam e entre aqueles objetos.

Examinando os estudos de Regina Zilberman (1991), podemos rastrear as concepções vigentes de obra literária, tomando por base as ideias e informações que ela selecionou, debruçada sobre os livros de leitura correntes no período colonial até os editados nos nossos dias.

Basicamente, com relação ao ensino da língua materna, a escola assumiu três concepções diante da obra literária, de acordo com as quais norteou seu processo de *museificação* no livro didático, produzindo diversas práticas de leitura, que caracterizaram a configuração do discurso pedagógico nesses livros.

1. Primeiramente, consideremos a fase que vai da colonização até a metade do século passado, quando começaram a vigorar as reformas de ensino implantadas na década de 1960, e bem mais tarde a própria Lei de Diretrizes e Bases, que alteraram o desenho do ensino básico.

Nesse período, a obra literária era concebida como um documento que expressava o espírito e os costumes da sociedade de sua época, e o seu autor

era considerado como um indivíduo notável que tem o poder de “expressar” os pensamentos e os sentimentos de seus contemporâneos. A leitura, na escola, era fundamentalmente um ato de decodificar para, depois, com treinos de repetição, imitando o professor, expressar oralmente o pensamento do autor.

Usando uma terminologia bem à maneira da época, podemos dizer que o que se visava era prestigiar e enfatizar a leitura dos bons escritores como uma atividade a preencher todo o curso, desempenhando papel de manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos discípulos, a consciência patriótica e humanística.

2. Em seguida, e de acordo com Batista (*op. cit.*), com a colaboração de outros pesquisadores, que tratam do livro didático entre 1866 e 1956, a predominância do gênero do livro didático, até 1940, era a antologia, com coletânea de textos, na maioria das vezes, curtos e assinados por diferentes autores.

Esses textos, de um modo geral, eram organizados em conjuntos de natureza temática, como é o caso da antologia *Contos infantis em verso e prosa*, organizada por Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida, e publicada pela editora Francisco Alves, em 1910. A intenção das autoras era levar as crianças, com amenidade, de historinha em historinha, às boas emoções, inculcando os valores morais e o gosto pela estética literária.

3. Em 1971, a então Lei de Diretrizes e Bases (5692) mudou a estrutura do ensino fundamental, dividindo o seu currículo em atividades (1ª a 4ª séries) e em áreas de estudo (5ª a 8ª séries); uma dessas áreas era a de “Comunicação e expressão”, na qual foram reunidas as disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística, educação religiosa e educação física. Nos momentos de planejamento curricular, a orientação dada aos professores era a de que a língua portuguesa deveria ser o eixo principal para o qual convergiam todos os outros conhecimentos; e, sem dúvida nenhuma, a leitura era a atividade a partir da qual se organizariam as unidades de estudo.

Esta foi a reforma de ensino que, depois de séculos da abordagem tradicional, acima aludida, marcou, ao nosso ver, o início do segundo período da história do ensino da língua portuguesa, que assumiu outra posição diante da obra literária. Por conseguinte, a relação discurso pedagógico/discurso literário muda a configuração e a narrativa do livro didático; mesmo assim, o processo de *museificação* dessas obras assume características não muito diferentes das antologias anteriores.

A obra literária, que antes era vista como objeto cultural que se materializa em atos de fala individuais, regido essencialmente por leis, individuais/psicológicas, agora, se materializa como uma estrutura linguística fechada, que atribui à língua toda possibilidade do dizer: o sentido da obra não está na mente do seu autor e nem no seu entorno histórico-social, mas em si mesma. Esse posicionamento decorre da então concepção de língua como sistema acabado e inerte que se constitui como ferramenta pronta para o uso.

No Brasil, as consequências dessas ideias caracterizaram o então discurso pedagógico, exigindo uma transformação do livro didático de língua portuguesa, que passou a ser não somente livro para, também, ser o caderno de exercício do aluno, o qual deveria preencher lacunas, marcar respostas certas com “x”, relacionar colunas e resolver outras questões objetivas. Estes livros, ou melhor, manuais, refletiam a concepção de língua como sistema de estruturas, instrumento de comunicação, ou seja, código e meio de expressão do pensamento.

Nesta perspectiva, o texto literário é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor. Nesse enfoque, compreender o texto é verificar se o receptor entendeu a mensagem, isto é, se a decodificou. Até então, naqueles dois períodos, a obra literária era um objeto material resultado da produção dos homens, enquanto inspiração individual ou enquanto uso adequado do sistema da língua, cujo valor cultural é intrínseco a si mesmo, reconhecidos como obra prima, raridade que merece ser preservada no patrimônio cultural da sociedade, justamente como o faz o museu.

Colecionar, organizar e expor são ações que configuram o processo de *museificação* no museu e, por extensão, no livro didático.

A seleção dos objetos não é feita de maneira aleatória; antes obedece a critérios inerentes ao próprio objeto, como por exemplo, seus atributos religiosos ou profanos, históricos ou sociais, artísticos ou científicos, e, para além disso, atende a exigências da política cultural e institucional em vigor. No Brasil, historicamente, a instituição “museu” coletou objetos materiais produzidos pela igreja e pela aristocracia, cujo valor cultural estava no fato de esses objetos, no passado, terem pertencido a mitos e heróis da nossa história, recolhidos em vitrines para serem contemplados. No caso do livro didático, os objetos literários selecionados pertenciam a obras de autores consagrados na Europa, sobretudo em Portugal, os quais foram, gradativamente, substituídos pelos autores brasileiros, numa dialética constante entre a letra e a vida, entre o culto e o popular, até surgir, em novas bases econômicas, um novo homem e uma nova cultura.

O critério de seleção utilizado por esses dois tipos de museus foi, basicamente, assegurar aos *visitantes-leitores* o maior número de elementos estéticos, justificando o prazer na recepção dos objetos ao serem contemplados.

Na exposição, ao tempo, tais objetos eram apresentados acompanhados de textos e etiquetas, responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo que será mais um conteúdo acumulado. Nesse caso, o processo de *museificação* não deve ultrapassar o simples ato de coletar informações que nada comunicam, meramente burocráticas, que se constituem, numa primeira instância, de perguntas ao objeto, tais como: quem é você? como você se chama? quem o fez? de que você é feito? quando você foi feito?; e, numa segunda instância, aos aspectos ligados ao armazenamento de dados.

Estava-se em salas de museu assim montadas/apresentadas/visitadas, diante de questionamentos puros e simples aos objetos em si mesmos e a sua face

visível e não ao que por detrás deles estava, isto é, seus conteúdos e significados sociais, culturais, políticos, históricos enfim.

Similarmente, nas antologias que circulavam nas escolas dessa época, o processo de *museificação* das obras literárias não passava, também, de coleta de fragmentos – recortes feitos sem a preocupação de constituir unidade representativa, cuidando apenas de satisfazer os objetivos pedagógicos. De um modo geral, a exposição desses textos não obedecia a nenhum critério organizacional: apresentados, um a um, de modo estanque, sem nenhuma relação cronológica com o próximo texto, reunindo tudo no mesmo movimento e dando o mesmo tratamento a diferentes práticas discursivas.

Na exposição organizada no livro didático, o lugar do texto era descontextualizado e sua ocupação não se abstraía da objetividade definida pelo espaço ocupado pela materialidade do texto, pois, tudo era do texto.

Entre meados dos séculos XIX e XX, paulatinamente, foi-se atribuindo maior ênfase ao conhecimento científico e ao aprimoramento dos aspectos ambientais que envolviam a vida do homem, e isto se refletiu nos feitos do museu, que cada vez mais entendia ser necessária a formação de coleções para viabilizar as pesquisas do meio ambiente físico (flora, fauna, etc), contribuindo, assim, para os estudos das ciências classificatórias. Desse modo, os museus passam a ter um caráter de instituição científica, porém com acesso restrito a um determinado segmento social.

152

Na década de 1970 é dada uma maior atenção à ação social do homem que passa a ser considerado, ao mesmo tempo, o produto e o criador da sua sociedade e de sua cultura. Com relação à museologia, começa-se a visualizar seu objeto de estudo como o estudo das relações específicas do homem com a realidade, não apenas física, mas fundamentalmente simbólica, compreendida como resultante do jogo dialético existente entre a materialidade do mundo e o sistema de significação utilizado para organizá-lo. A concepção de cultura começou a fugir dos limites estéticos para ser, também, entendida como processual. No entanto, esta concepção, ainda influenciada pelo tecnicismo e o pragmatismo, compartimentaliza o patrimônio cultural em conteúdos estanques, sem estabelecer uma interdisciplinariedade na exposição dos objetos museais, tornando assim o processo documental um mero banco de dados: coleta do acervo privilegiando os padrões de cultura pertencentes ao segmento dominante da sociedade; objetos museais dissociados da realidade socio-histórica; valorização do herói, do seu feito individual; exposições sem contextualização; visitas guiadas sem espaço para o diálogo, para o questionamento, para a percepção, análise e conclusão por parte do visitante.

Até então, a dizer melhor, diante de tal modo de pensar e agir, o museu e o livro didático não passam de depósitos de traços de cultura, cujo papel é preservar, na memória social, o patrimônio cultural herdado dos antepassados. Sem se preocupar com a atualização desse acervo, seus feitos são equivocados no que diz respeito à função intrínseca do objeto museal, negando-o enquanto processo de conhecimento. O objeto museal, produto do homem, dissociado do

contexto de sua origem, fechado em si mesmo, com o passar do tempo, abre uma lacuna entre o passado e o presente, dificultando, cada vez mais, o acesso a sua compreensão e, por conseguinte, perdendo sua função de vetor de informação, no processo de conhecimento.

Quando isso acontece no livro didático, a obra literária como *objeto museal* deixa de ser um elo na cadeia da fala inscrita na enunciação didática para ser um instrumento, escravo do discurso autoritário, que decorre num monólogo enfadonho. O dizer literário perde sua beleza estética, resvala para a não-pertinência e não tem sentido algum; suas palavras, antes de serem propriamente ditas, são arrebatadas para servir de exemplos ou argumentos, explicitando tão somente as regras do dizer culto, valorizado pela hegemonia ideológica.

Em resumo, diz-se que a obra literária está na obra didática, mas não acontece o diálogo entre os dois discursos. A relação que o discurso didático estabelece com o seu objeto literário museificado é, simplesmente, um jogo formal a serviço da transmissão cultural.

Obra inter-obra: diálogo a reiventar a cultura

Os estudos mais recentes nas áreas da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia e da linguagem provocaram mudanças significativas nos modos de pensar o objeto do conhecimento e o ato de conhecê-lo.

O objeto do conhecimento, seja material ou imaterial, deixou de ser entendido em relação a si mesmo, uma vez que passou a ser considerado como a produção prática da relação do homem com a natureza, na medida em que, na relação homem-homem, vão-se temporalizando os espaços e fazendo história. A criação e recriação desses objetos pelos homens, no decorrer de sua realização histórica, com seus sistemas de valores, símbolos e significados caracteriza o processo de produção cultural.

Assim, ao refletirmos acerca do ato de aprender, não podemos desconsiderar a dimensão histórica do ato de conhecer, pois o objeto do conhecer se acha imerso na teia de relações, cuja gênese explicita o movimento entre o passado e o presente, relação esta que não pode ser entendida na ordem temporal, como se este movimento fosse contínuo e passível de cortes, ensejando a visão estática do passado, em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido de uma geração para outra, e depositado nos educandos, desconhecendo a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferenciados.

Portanto, conhecer é um ato de invenção e reinvenção que exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo; requer sua ação transformadora sobre a realidade e demanda uma busca constante.

Todavia, entre o sujeito cognoscente e o mundo cognoscível está a cultura, que dá, a ambos, sentido, significado. Este significado é expresso pela linguagem – instrumento utilizado pela geração adulta para transmitir à jovem geração os valores e o sentido da vida.

Vê-se, então, que a busca do saber não dispensa o ato de comunicar-se, o qual, para ser eficiente, se dá no acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão linguística de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito.

Nesta linha de raciocínio, chegamos à constatação de que a ideia de que a busca do conhecimento se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível está equivocada, pois rompe a estrutura dialógica do conhecimento, que se produz na relação entre sujeitos, mediados pelo objeto cognoscível. Este processo dialógico comunicativo não se dá somente nas interações entre dois ou mais sujeitos, mas também no pensamento: o ato de pensar requer a co-participação de outros sujeitos; “Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (Freire, 1983, p. xx).

Isto quer dizer que o acervo cultural não pode ser transmitido de geração a geração como se fosse um objeto pronto e acabado, pois a cultura delinea-se num constante movimento de procura do saber, cuja novidade se gera num saber velho, que de novo passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerou-se num outro saber que, também de novo se transformou em velho.

154

Aquela dita “escola boa”, a que transmite a maior quantidade de informações que for possível e que, em suas relações, perpetua os valores de uma sociedade estratificada e competitiva, não satisfaz as exigências de uma sociedade em constantes mudanças, que requer do cidadão, a todo momento, atualização de seus conhecimentos e capacitação para sua adequada aplicação, em proveito de si mesmo e da sociedade.

Diante dessas considerações, a tríade aluno/conhecimento/ensino foi repensada com o objetivo de redimensionar o papel do currículo na escola cujo saber deve ser compartilhado num processo gnosiológico, que se dá no espaço dialógico de comunicação.

Isso muda completamente a natureza da relação conhecimento/ensino. A ação de ensinar não se restringe ao simples ato de resgate de informações do objeto cognoscível em si, e sim em buscar, através da pesquisa, o contexto de produção do bem cultural, com um método capaz de permitir a construção e a comunicação do conhecimento acerca do bem cultural produzido historicamente.

No caso de o texto literário ser o objeto cognoscível, o livro didático que adote as ideias de que o saber é histórica e socialmente construído e de que, na escola, o aluno é sujeito ativo no ato de conhecer, não deve esquecer a participação do aluno na produção de sentidos de um texto.

Nesse caso, a *museificação* da obra literária deve transformá-la não como um texto encerrado em sua estrutura linguística, mas como uma possibilidade de

diálogo, ou seja, um discurso que deve ser compreendido dentro do seu contexto.

É esse o ponto que nos parece crucial, quando consideramos o suporte original de um texto como parte integrante de seu sentido. Como a obra literária é museificada adequadamente, no livro didático, de forma a possibilitar a produção de sentidos?

Primeiramente, vamos explicitar qual a concepção de *objeto museal*, segundo a qual se fundamenta nossa reflexão. Para tanto, recorreremos a estudos de museologia.

Rosana Nascimento (1994), ao considerar a historicidade desse conceito, mostra que, tradicionalmente, o *objeto museal* é definido como todo aquele que, por se lhe atribuir valor cultural, estético e histórico, é retirado do seu contexto de origem para ser preservado nas coleções dos museus, perdendo a sua relação como produção do homem.

No sentido mais amplo, o *objeto museal* é o elemento da realidade que emite informação ou permite a comunicação entre as pessoas e entre o presente e o passado e, como tal, é um documento histórico. Na Roma antiga, Cícero definia a História como a “Mestra da Vida”, isto é, aquela que ensina a viver – e o termo “documento” tem, em sua raiz, o significado de *docere*-, i. é., “ensinar”. Ou seja, o “documento” não apenas DIZ, mas ENSINA. Marcus Granato (2004), ampliando esta visão, afirma que o reconhecimento de um objeto museal não parece depender de critérios pré-estabelecidos, mas muito mais da cultura e do desenvolvimento da consciência histórica dos povos. Isso quer dizer que, ao considerar um objeto como documento em processo de leitura, o que faz dele um documento não é uma carga latente, definida, de informação que ele encerre e esteja disponível, para ser coletada, mas o fato de que todo eventual valor de uso subsistente converte-se em valor cognitivo, que, por sua vez, pode alimentar outros valores relacionados ao passado ou por ele legitimados.

Nesta mesma linha de pensamento, Canclini (*apud* Rosana Nascimento, *op. cit.*: 10) atesta que o objeto museal pode ser visto como

um meio que através da pesquisa, chega-se ao processo de produção de conhecimento, tendo como vetor a produção cultural do homem, que não é dissociado da rede de relações: sociais, políticas e econômicas na qual foi produzido, tendo um significado cultural de uso, função e movimento no passado e no presente.

Visto assim o *objeto museal*, como objeto de conhecimento, sua leitura não é apenas um ato de simples contemplação ou decifração de suas propriedades, mas uma atividade sociocognitiva que pressupõe uma interação entre a consciência de quem lê e a consciência de quem produziu. Essa concepção, porém, implica uma nova maneira de organizar o cenário museológico.

O cenário museológico elaborado a partir desta concepção, segundo Elisa Guimarães Ennes (2003), toma como foco o objeto museal em sua substância de agente de informação e construtor de significados tanto próprios quanto relacionais

entre os diversos elementos que o compõem, espacial e cronologicamente. Assim construído, este cenário museológico opera como poderosa instância de mediação, permitindo a elaboração de uma narrativa cultural.

Por analogia, usada por Maingueneau (*op. cit.*) como “espaço museológico”, o livro didático deve considerar o texto literário, museificado em suas páginas, como um rastro de uma obra literária, ou seja, de um discurso que se abre à possibilidade de uma reatualização, apresentando-se como citação, por meio de seu posicionamento em relação aos outros interdiscursos, dentro da narrativa didática.

A museificação, nestes termos, é possível quando se toma como referencial as ideias de Maingueneau (*op. cit.*), que vê a obra literária como um discurso, que ao tomar o texto como sua manifestação linguística, assume as seguintes características, que vão além de sua estrutura frasal: é uma forma de ação produtora de efeitos com poder de intervenção no real; é um interdiscurso, cujos sentidos são produzidos no âmbito de outros discursos; é a reunião de práticas linguísticas que constituem sistematicamente os objetos de que falam; portanto só há texto no contexto; é assumido por um sujeito que não é senhor absoluto de seu discurso, uma vez que temas, figuras, valores, juízos etc., provêm das visões de mundo existentes na formação social na qual se insere; é orientado por uma rede de relações que revele uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem e, por fim, é regido por leis, não só gramaticais, mas também as leis que constituem o contrato implícito entre os interlocutores, as quais variam de acordo com os gêneros dos discursos, definindo uma espécie de competência linguística.

156

Com essa noção de discurso, Maingueneau (*op. cit.*) confirma o quão abrangentes são as fronteiras do texto literário; além disso, favorece o entendimento da relação dicotômica entre o discurso literário e o discurso didático, ao propor e considerar o estatuto do literário como discurso constituinte, ou seja, como discurso que autoriza a si próprio, associado a um quadro hermenêutico.

A noção de literatura como discurso constituinte, de acordo com Maingueneau, propõe a literatura como discurso auto-legitimador, ligado a uma rede complexa de textos, de agentes e de modos de circulação, a qual se constitui num entrelaçamento de duas comunidades: as que produzem e as que geram o discurso. Nesta última estão os professores que fazem parte do quadro hermenêutico, o qual garante o processo de interpretação, independentemente da legibilidade aparente do texto.

Portanto, ainda de acordo com Maingueneau (1995), a atividade de leitura exige do leitor, antes de qualquer coisa, além de conhecimentos gramaticais, um conhecimento do contexto enunciativo sobre a época, o autor, as circunstâncias imediatas e distantes e o gênero de discurso ao qual a obra pertence.

Desse modo, o texto literário é, sem sombra de dúvida, um objeto de conhecimento e, como tal, conteúdo de aprendizagem. Que processo de museificação satisfaz as especificidades de aprendizagem do texto literário?

Português – uma proposta para o letramento: uma interação entre discursos, colados nos objetos que configuram seu cenário museológico

Para exemplificar o processo de museificação de textos literários no livro didático, tomemos a coleção *Português – Uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares (2002). Pesquisadora de reconhecimento internacional, a autora, nesta obra, organizou um cenário museológico com a finalidade de dirigir a leitura, tanto do professor quanto do aluno, de tal forma que a exposição assumisse o caráter de uma narrativa, como fonte de uma criação ficcional para cada visitante, à luz de suas vivências pessoais, de seus conhecimentos, etc.

Observando a antecapa de cada livro, a exposição das imagens traz a visão geral da obra, organizada como coleção, composta de quatro volumes dedicados ao aluno, os quais vêm acompanhados de seus respectivos manuais do professor. Ora, se se trata de uma coleção, pressupõe-se que o discurso não se fragmenta na passagem de um livro para o outro, o que quer dizer, continuando a utilizar a metáfora do museu, cada volume deve ser considerado como um pavilhão, cuja exposição está voltada para o tema geral, que caracteriza o perfil do museu. Fugindo à fragmentação do ensino fundamental, comum nos livros didáticos em geral, a autora constrói sua exposição didática buscando uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem e, sendo assim, os protocolos de leitura dão condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, entendidos tais “protocolos”, como o conjunto dos fatores que regem a leitura: código, natureza e formatação do suporte, gênero e características do objeto de leitura, dinâmica e atos intervenientes, elementos lingüísticos e não lingüísticos etc.

A finalidade dessa exposição está explícita no título da obra, que sugere uma proposta de ensino de português, privilegiando o trabalho com o letramento – uma proposta pedagógica inovadora e adequada à tendência atual do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita na interação social.

Nesse cenário, colorido e muito bem sinalizado, hierarquizado com o auxílio de cores, ícones, tipos e tamanhos de fontes diferentes, Magda Soares (*op. cit.*) expõe os objetos literários entre os outros objetos textuais que circulam no cotidiano do cidadão, pois a autora fala de um mesmo tema em diferentes gêneros.

A narrativa expositiva apresenta os *objetos museais* como focos narrativos, considerando-os como unidades de ensino. Portanto, percebemos que a interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos, isto é, através do desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, nas quais o visitante tem a oportunidade de aperfeiçoar a prática social da interação lingüística e, assim, contribuir para o seu letramento.

Desse modo, o processo de museificação dos textos literários foi pensado, tanto no modo de fragmentá-los, quanto nos protocolos que configuram a posição

dos mesmos na narrativa expositiva.

Nesse caso, a exposição nessa coleção foi pensada como um cenário dramático para objetos e protocolos. As cores, os estímulos visuais, o “drama” da montagem e do *design*, a beleza e a originalidade dos objetos específicos, tudo isso teve um papel no desenvolvimento da metáfora, da tradução, da narrativa construída, da ficção que é a exposição, concebida esta como uma instância de mediação, na qual se elaboram, respectivamente, a narrativa cultural e a didática, posto que se trata, tecnicamente, de elementos organizados em espaço harmonicamente elaborados para permitir que seja lida uma determinada mensagem, com fins culturais ou educacionais.

Todavia, tomados isoladamente, aqueles textos tornados objetos museais não assumem automaticamente o caráter de elemento narrativo necessário para a construção da narrativa ficcional de que vimos falando; não obstante, constituem pontos de referência da narração a construir-se no livro didático.

No cenário dessa coleção didática, podemos observar que os textos literários estão relacionados com outros textos como intertextos, ligados entre si por um fio condutor – unidade temática, permitindo ao visitante-leitor a construção de uma narrativa a partir de sua própria reflexão crítica, tomando-os como pontos focais, pois são vetores de comunicação por se tratarem de elementos de cultura e se inscrevem no plano das mensagens que o meio social, por meio da ação educativa, envia ao indivíduo.

158

As quatro imagens dispostas nas capas dão a idéia de que cada volume se organiza em quatro unidades, construídas em torno de temáticas específicas e da exploração de diferentes gêneros textuais e esferas de produção e circulação. Pelos tipos de imagem, antecipa-se que, entre os assuntos focalizados, destacam-se: infância, família, violência, língua portuguesa, escrita, preconceito, dentre outros. É perceptível, também, que esses temas apresentam enfoques diversificados, permitindo ao aluno familiarizar-se com diferentes gêneros e distintos contextos sociais, pontos de vista e perspectivas de abordagem.

Nesses protocolos de leitura apresentados, levantamos a hipótese de que nesse museu didático expõe-se uma narrativa, cujo objetivo é ensinar a língua portuguesa, conduzindo o aluno no sentido de: 1) identificar as relações de independência, dependência e interdependência entre o discurso oral e o discurso escrito, nas práticas de oralidade e de letramento de forma integrada; 2) ouvir, produzir oralmente, ler e escrever, com habilidade, textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção, nas situações de aprendizagem discursivas diversificadas em que haja motivo e determinado objetivo.

Essa proposta de mediação é estruturada numa exposição dividida em quatro pavilhões, cujos temas, coerentes com o tema geral do museu, voltam-se para os assuntos de interesse do pré-adolescente e do adolescente, tendo como cenário os ambientes sociais, na família, escola, vizinhança. Em cada pavilhão a

exposição é organizada em quatro alas, expondo, cada uma delas, uma unidade temática.

Os protocolos utilizados também dividem a narrativa exposicional de cada unidade temática em seções, as quais são: preparação para a leitura, leitura silenciosa, interpretação escrita, produção de texto, vocabulário, reflexão sobre a língua, interpretação oral, linguagem oral, leitura oral e língua oral-língua escrita. Cabe ressaltar que a ordem e a ocorrência das seções, as quais configuram o cenário de cada unidade temática, variam ao longo da narrativa que expõe os objetos museais em todos os pavilhões que compõem o museu.

Verificamos que a segmentação da obra em seções, na prática, é uma questão apenas metodológica, pois elas se articulam de modo próprio à situação relacional em que estão integradas;

O tema da pré-adolescência, desenvolvido na primeira ala do pavilhão 5, por exemplo, é visto a partir do poema de Pedro Bandeira, que coloca o dilema “grande ou pequeno” como ponto inicial de uma vasta leitura que passa pelas interações entre familiares, entre parceiros e outras, numa abordagem literária, jornalística, dentre outras.

A passagem de uma seção a outra, de uma ala a outra e de um pavilhão a outro, é assinalada por protocolos, articulados de várias formas, dando a direção da progressão do discurso midiático. Essas articulações são percebidas na arrumação dos espaços, na combinação de cores, formas, imagens, ícones e ornamentos gráficos.

Denominamos ornamentos gráficos tanto as faixas, linhas e pequenos polígonos coloridos que foram utilizados no *layout* do livro quanto os ícones utilizados nas divisões internas das unidades temáticas. São eles: a Mão espalmada com o polegar voltado para a direita, em cor preta; o Olho, figurado em contornos pretos; a Boca, lábios pretos entreabertos; a Orelha, contornada com linhas pretas, com um ponto preto, indicando a entrada do ouvido; o Lápis, sextavado, de cor preta; as letras ABC pretas que aparecem como fração de número misto. O A aparece como número inteiro e o B e C como numerador e denominador.

Os ornamentos e os ícones são protocolos que estabelecem a progressão da narrativa midiática e sua dinâmica dialógica, os quais posicionam os participantes no espaço da enunciação e revelam, a cada instante, o contrato de leitura e os papéis que cada participante deve assumir.

Os textos são tomados em diversos gêneros, priorizando os mais frequentes e mais necessários nas práticas sociais de leitura. Os lugares que eles ocupam na progressão da narrativa midiática dependem do argumento que se quer colocar. Desse modo, os textos são selecionados em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer e assim por diante. Convém lembrar que a finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo, além de seu tipo e gênero. Assim sendo, a escolha dos gêneros dos textos não foi aleatória, e sim de acordo com o lugar e o papel que o texto cumpre na

narrativa. Para exemplificar isto, vejamos o texto que encerra a unidade 1, do volume 8, que decorre numa reflexão sobre a seguinte interrogação: Somos só nós no universo? A reflexão conduzida pela autora segue uma progressão que vai dos textos que apresentam informações científicas, passando por outros que transmitem a opinião das pessoas até concluir com o poema “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade. Nesse momento, a autora da narrativa midiática, faz uso da opinião de um dos maiores poetas brasileiros, como um argumento de autoridade, e encerra a seção de interpretação com as palavras conclusivas, suscitando uma auto-reflexão:

Na poesia, não são apenas as palavras e frases que expressam a mensagem do poeta, são também os sons dessas palavras e frases: o ritmo, a cadência, as rimas... (SOARES, 2002, vol. 8, p. 58).

[...]

Mesmo quando lemos silenciosamente um poema, percebemos, na nossa mente, o som dos versos, o ritmo, a melodia, as pausas, a entoação das frases: a divisão em versos, a repetição de palavras, as transformações que o poeta faz na escrita das palavras são recursos para levar o leitor a perceber, mesmo numa leitura silenciosa, o aspecto sonoro do poema e, como conseqüência, os sentidos que ele acrescenta às palavras (SOARES, *id.*, p. 60).

160

Nessa obra didática, os gêneros são vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados, em situações de interação social que ocorrem normalmente na vida cotidiana; assim utilizados no texto, tais gêneros permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem, demonstrando, a partir dessa concepção, que estas práticas se encaixam nas atividades de aprendizagem por meio do caráter intermediário e integrador dos gêneros, os quais, assim, cumprem dupla finalidade: a primeira é fornecer um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e a segunda, a de constituir uma referência para os aprendizes.

No cumprimento da primeira finalidade, os textos são interdiscursos que compõem a enunciação midiática e, no cumprimento da segunda, eles são ferramentas do discurso midiático, assim exemplificados:

preparação para a leitura

Vocês vão ler um texto de Fernando Sabino.

Fernando Sabino, jornalista e escritor, nasceu em Belo Horizonte, MG, em 1923, tendo se mudado para o Rio de Janeiro em 1944. Publicou romances, o mais conhecido dos quais é O encontro marcado, memórias, como O menino no espelho, e, sobretudo, pequenos contos, histórias e crônicas, que estão reunidos em numerosos livros. O texto é uma crônica

A crônica é um texto em geral curto, que faz o registro do cotidiano - fatos, sensações, impressões - mostrando ora seu lado pitoresco ou cômico, ora seu lado trágico, ora seu lado comovente, poético. As crônicas são, em geral, escritas para colunas que escritores mantêm em jornais ou revistas, só depois é que costumam ser reunidas em livro.

A crônica que vocês vão ler é sobre uma coisa de antigamente:

galochas. Quem sabe o que é isso?

Lendo a crônica, vocês saberão o que é, e poderão divertir-se com a aventura que Fernando Sabino conta, envolvendo essa coisa antiga (SOARES, 2002, vol. 6: 144).

Nesses termos, antes de apresentar a crônica de Fernando Sabino, a autora caracteriza esta espécie de gênero, objetivando familiarizar o leitor com o texto a ser lido, com o autor, com o léxico usado, com as circunstâncias editoriais de produção da crônica, com o gênero.

Sobre a seleção dos textos, parece-nos que a autora elegeu, fundamentalmente, dois critérios, dentre outros: o primeiro se relaciona com as determinações das unidades temáticas expostas em cada pavilhão; a segunda, à estratégia de ensino das habilidades lingüísticas, segundo a qual os temas devem ser abordados sob diferentes pontos de vista; portanto, os textos têm que ser de diferentes gêneros, provir de diferentes fontes e ser apresentados graficamente simulando os mais variados suportes – por exemplo, matéria jornalística é como se jornal fosse, e assim por diante.

Desse modo, o leitor visitante interage com textos autênticos, tal como foram originalmente produzidos, e não com textos artificialmente didatizados, pois são apresentados, tanto quanto possível, de acordo com sua fonte original, evitando as simplificações ou adaptações que os desvirtuem.

Vale ressaltar que a autora, para inscrever sua obra no campo educacional, tem que observar o limite do tempo, imposto pelo currículo escolar; portanto, os textos selecionados para compor esta exposição didática são, de um modo geral, curtos, para que as atividades propostas sobre eles e a partir deles possam ser desenvolvidas dentro dos limites dos horários escolares. No entanto, não faltam textos mais longos, com os quais é importante que o aluno também interaja. Nesses casos, a autora adota alguns protocolos que indicam a fragmentação ou a simplificação do texto; determinam a segmentação da progressão da leitura e, em outros casos, asseguram a manutenção da unidade temática e estrutural do texto, contextualizando-o na progressão discursiva e apresentando os conhecimentos prévios necessários à preservação da sua integridade.

Selecionamos trechos que apresentam esses referidos protocolos utilizados para museificar o texto. A supressão do texto do livro *Mais respeito, eu sou criança*, de Pedro Bandeira, é indicada por uma reticência entre colchetes, como se observa, a seguir:

Eu escrevi este livro para você, lembrando-me do tempo em que eu só ouvia: “Cala a boca, menino!”, “Pára quieto, menino!”, “Vá pro seu quarto, menino, que isso não é conversa pra criança!”. E coisas do tipo. [...] Se você quiser saber mais sobre mim, eu informo que nasci em Santos, em 1942, e moro em São Paulo desde 1961, onde fiz faculdade, fui ator de teatro, editor, jornalista e publicitário. Mas hoje eu não sou mais nada disso: desde 1983 eu sou só o seu escritor. [...] As reticências entre colchetes indicam que aqui foi retirada uma parte do texto (SOARES, 2002, v. 5, p. 9).

A segmentação de um texto longo é demonstrada, por exemplo, nos protocolos que dirigem a leitura do texto narrativo de Ruth Rocha, “O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai”

Vejam as histórias que estão no livro – a que vocês vão ler é a última, apresentada em negrito:

O dia em que eu mordi Jesus Cristo

Apanhei assim mesmo...

Bom pra tosse...

O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai... (SOARES, 2002, Vol. 5: 91).

Conforme os ciclos sequenciais da narrativa, Magda Soares divide este texto em três partes: na primeira, tem-se a emolduração do acontecimento a ser narrado, com a apresentação dos personagens, lugar e tempo em que a situação inicial aconteceu, terminando com o momento que vem trazer um desequilíbrio à situação inicial; a segunda parte conta quando aconteceu o fato e qual foi a confusão em que o primo Armandinho finalmente se meteu, para grande alegria do narrador; e, por fim, a terceira parte com o desfecho da história narrada.

Neste caso, os protocolos adotados pela autora, além de permitirem que partes menores sejam estudadas, a cada vez, como elos que juntam partes sequenciais, possibilitam ainda que o aluno identifique a estrutura do texto, construindo, à medida que lê, uma unidade temática.

162

Com relação à manutenção da integridade de um texto longo, como é o caso de um romance, vamos analisar que protocolos Magda Soares articula para conduzir a leitura do fragmento “A denúncia”, retirado do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis:

Antes, porém, conheçam um pouco sobre esse escritor. Com a orientação do professor, observem a foto e leiam as informações.

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839, no Rio de Janeiro. Muito pobre, pôde ir à escola apenas durante um curto período; tudo o que aprendeu depois - e foi muito! - aprendeu sozinho: foi um autodidata [...].

O texto que vocês vão ler é o Capítulo 3 do romance *Dom Casmurro* - de forma muito resumida, a história é a seguinte:

Dom Casmurro é Bento Santiago, Bentinho para os íntimos, homem que, solitário e de pouca conversa, recebeu dos vizinhos o apelido de *Dom Casmurro* (p. 64).

[...]

No texto, são os seguintes os personagens que participam da ação ou são nela citados:

Bentinho, narrador e personagem;

D. Glória, mãe de Bentinho, viúva (SOARES, 2002, v. 7, p. 63-4).

Antes de propor a leitura desse texto, a autora situa-o na unidade temática NÓS SOMOS ASSIM? Para isso, conduz por instantes o leitor a visitar o passado,

tentando estabelecer uma ponte entre o tempo presente e o tempo em que se passou a cena do romance a ser lida, usando o seguinte protocolo:

Mas... e, no passado, como os adultos viam os adolescentes? Eles, os adolescentes de antigamente, eram percebidos de forma diferente? Vocês vão encontrar algumas respostas para essas perguntas lendo um trecho de um romance do final do século XIX: o romance *Dom Casmurro*, do grande escritor brasileiro Machado de Assis (SOARES, 2002, v.. 7, p. 63).

A seguir, a autora fala um pouco de Machado de Assis, situa-o no tempo e, depois, resume o romance e cita os personagens, envolvidos na cena a ser contada por um narrador que, ao mesmo tempo, é o ator principal, em torno do qual a cena se desenrola.

Nos quatro pavilhões visitados, Magda Soares expôs cem objetos museais, incluindo reportagens, entrevistas, cartazes, anúncios publicitários, textos informativos, histórias em quadrinhos, textos descritivos, diálogos, provérbios, textos argumentativos, cartas, textos de lei, depoimentos, crônicas, contos, fábulas, romances, narrativas e poemas.

Uma grande variedade dos materiais de que a autora lança mão para compor esta obra compõe-se de objetos gráficos culturais – jornais, revistas, cartazes e outros – cuja transposição para as páginas do livro didático impõe limites e dificuldades específicos, que fazem com que, por mais fiel que se procure ser em sua inclusão ali, guardam sempre traços marcantes de suas especificidades: finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações igualmente diferentes.

Portanto, bem mais que contos, poemas ou fragmentos de romances, por exemplo, se forem transportados para o livro didático, estes textos sofrem transformações radicais. Nesta obra, podemos observar que, com relação à museificação dos textos selecionados, a autora procurou respeitar, mantendo, tanto quanto possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto original. Isto se verifica no exemplo, a seguir.

Leia o poema que o poeta Luís Camargo escreveu e ilustrou, desenhando com uma escova de dente.
Veja como o desenho representa o que o poema diz.
Veja como a disposição das palavras e das sílabas na página também são um desenho daquilo que o poema diz (SOARES, 2002, v. 5, p. 255).

O poema “Escova de dente”, do referido poeta, que vem logo a seguir está escrito na diagonal. Ele parte do canto superior esquerdo para o canto inferior direito. Na diagonal contrária, está um traçado azul real, com curvas, falhas e respingos. Traçado de pincel a mão livre e sem coordenação. O traçado cruza o poema formando um x.

Analisando como estes aspectos didáticos de museificação articulam-se no

engendramento da cenografia narratológica que se desenvolve ao longo dos quatro anos letivos a partir do instrumental proposto por Magda Soares, concebe-se que essa proposta do ensino da língua portuguesa fundamenta-se na noção do discurso como ato de fala, tomando o texto literário, enquanto manifestação desse discurso, em sua dimensão dialógica, a expandir-se para além de sua estrutura linguística.

Portanto, mesmo delimitado pelo processo de museificação, o texto abre seu espaço à invasão por falantes que interagem dentro e fora dele, pois o discurso como enunciação não se inscreve no vazio, portanto está em constante relação com outros discursos – o interdiscurso no campo discursivo, cuja expansão se projeta no espaço social e no tempo histórico.

Nesse espaço dialógico, acontece o processo de escolarização do texto literário, cuja leitura não é prejudicada pelo processo de museificação, que de certo modo, aprofunda e alarga o campo de suas possibilidades de interpretação. Isto acontece porque, como diz Maingueneau (*op. cit.*), os sentidos de um texto se sustentam essencialmente na instituição na qual ele está inscrito e é esta que autoriza quem pode fazer o comentário.

Por fim, nossa visão panorâmica da coleção, na perspectiva da análise do discurso, é a de que os alunos leitores são vistos como sujeitos sociais e históricos, cujas identidades se constroem na dinâmica das interações em que se apropriam do discurso já construído, nele se posicionam ou são posicionados, para, assim, construírem suas próprias falas.

Dentro dessa concepção, esta coleção didática constitui uma fonte de discursos que infinitamente se ampliam num leque de possibilidades de aprendizagem, de modo a acolher a diversidade dos falantes que, num espaço aberto de interações, possam desenvolver competências linguísticas para melhor conhecer o mundo, re-inventar a cultura. E nele se situarem.

164

Referências

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2008.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

ENNES, E. G. **A narrativa na exposição museológica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. Disponível em: <www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/ensaios/elisa.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRANATO, M. Instrumentos de precisão. Fonte para a história e estratégias para a permanência. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.133-45, jul./dez. 2004. Museu de Astronomia e Ciências Afins. Disponível em: <www.mast.br/arquivos_sbhc/38.pdf>. Acesso em: 4 out. 2007.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O contexto da obra literária**. Trad. Marina Appenzeller. Rev. trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, R. A. O objeto museal como objeto de conhecimento. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 3, n. , p. 7-28, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/304/213>>. Acesso em: 25 set. 2007.

_____. DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA E COMUNICAÇÃO. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 31-39, 1994. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/304/213>>. Acesso em: 25 set. 2007.

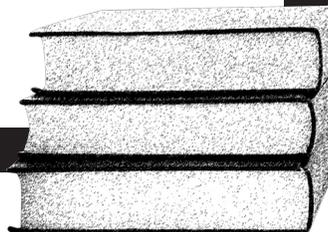
165

SILVA, Edissa Fragoso da. **Leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa**. 2010. 167 p. il. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.

ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 1991.

Índice Remissivo



A

analfabetismo - 55, 112, 113

aprendizagem - 7, 9, 10, 11, 12, 23, 24, 26, 33, 34, 35, 43, 46, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 127, 129, 131, 133, 145, 156, 157, 158, 160, 164

autonomia - 7, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 46, 54, 69, 124

autorregulação - 98, 105

avaliação - 53, 56, 79, 82, 97, 98, 103, 137, 145

B

brinquedo - 127, 130, 132, 133, 134, 135, 140

brinquetoteca - 11, 14, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 140

C

Campos (dos Goytacazes/RJ) - 59, 66, 67, 68, 69, 71, 127, 137

cidadania - 9, 11, 19, 20, 36, 53, 140

comportamento metacognitivo - 14, 95, 96, 99, 100, 105, 107

conhecimento histórico - 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48

conhecimento metacognitivo - 10, 96, 97, 98, 105, 107

cultura escolar - 38, 66

currículo - 8, 10, 13, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 48, 92, 96, 107, 145, 150, 154, 161

D

direito à educação - 19, 21

direito social - 21

discurso - 10, 15, 23, 36, 37, 41, 45, 55, 56, 60, 68, 72, 73, 76, 81, 95, 96, 105, 117, 146, 148, 153, 155, 156, 157, 158

discurso autoritário - 153

discurso didático - 146, 153, 156
discurso do professor - 10, 45, 95, 96, 105
discurso histórico - 45
discurso literário - 146, 150, 156
discurso oficial - 36
discurso pedagógico - 23, 146, 149, 150, 151

E

educação básica - 51, 53, 56, 57, 60, 79, 92, 131
educação infantil - 8, 13, 14, 15, 56, 57, 60, 131, 135, 136
ensino-aprendizagem - 8, 34, 35, 58, 103, 124, 136, 145
ensino de História - 13, 31, 32, 36, 39, 40, 41, 43, 45
ensino significativo - 31
estratégias metacognitivas - 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

F

168

formação de professores / modelos de formação de professor - 9, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 41, 51, 57, 68, 71, 96, 111, 114, 115, 116, 122, 128, 139
formação inicial - 7, 11, 21, 24, 25, 127, 128, 137, 140
fotografia escolar - 63, 64, 65, 66, 67, 70, 73, 75
fracasso escolar - 9, 14, 79, 80, 81, 83, 90, 91, 92, 93, 119, 123

G

gênero - 8, 9, 13, 14, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 88, 115, 157
gênero (textual) - 118, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 161

H

história - 11, 13, 15, 17, 22, 24, 36, 41, 42, 44, 46, 51, 52, 53, 65, 81, 83, 84, 85, 86, 120, 122, 132, 134, 136, 148, 150, 151, 153, 160, 162, 163
História - 8, 31, 32, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 63, 138, 155
história da educação - 7, 13, 51, 56, 63, 65, 75

I

imagem - 64, 71, 73
infância - 11, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 140, 158
interdisciplinar - 14, 23, 117, 129, 132, 152
interdiscurso - 156, 160, 164

J

jogos pedagógicos - 137, 138, 140

L

LDB - 59, 79, 112, 131

leitura - 11, 22, 107, 111, 113, 114, 117, 118, 122, 123, 145, 146, 147, 149, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164

letramento - 10, 14, 15, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 124, 145, 157, 158

literatura - 11, 15, 45, 55, 57, 116, 145, 146, 147, 156

livro didático - 11, 15, 31, 42, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 163

M

metacognição - 10, 95, 96, 97, 98, 105, 106

mulher (professora) - 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75

museificação - 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 163, 164

O

objeto museal - 146, 147, 148, 152, 153, 155

169

P

PCN - 112, 119

PNDL - 112, 115

políticas educacionais - 18, 20, 51, 112, 114

políticas públicas - 18, 58, 59, 91, 124, 140

prática docente - 36, 51

prática do professor - 9, 31, 32, 42, 43

prática pedagógica - 8, 9, 11, 15, 23, 32, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 53, 58, 60, 116, 130

professor de História - 8, 32, 36, 41, 42, 43, 44, 46, 48

Q

qualidade da educação - 18, 27, 92

qualidade do ensino - 21, 24, 31, 81

R

repetência - 79, 80, 83, 86, 87, 93, 123

S

sala de aula - 10, 11, 19, 22, 24, 26, 31, 32, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 65, 88, 93, 96, 105, 117, 122, 123, 139, 147

sistema de ensino - 18, 21, 22, 27, 80, 81, 114

T

texto literário - 145, 146, 151, 154, 156, 164



Papel Supremo 250 g/m2 (capa)
Pólen Soft 80 g/m2 (miolo)

Tipologia Clarendon (capa)
Palatino Linotype (miolo)

Formato 16 x 23 cm (com orelhas de 5 cm)

Tiragem 500

Impressão Impressoart Editora Gráfica Ltda
Tel.: (41) 3348-2728