

Educação em Questão

Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN



Natal/RN, v. 20, n. 6, mai./ago. 2004

Revista Educação em Questão

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto (UFRN)
Betânia Leite Ramalho (UFRN)
Clermont Gauthier (Laval/Quebec)
Conceição Almeida (UFRN)
Edgar Morin (EPC/França)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP)
João Maria Valença de Andrade (UFRN)
Louis Marmoz (Caen/França)
Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)
Iran Abreu Mendes (UFRN)
Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)
Margot Campos Madeira (Estácio de Sá/RJ)
Marly Amarilha (UFRN)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Maria Bernadete Fernandes Oliveira (UFRN)
Teresa Vergaine (Universidade Aberta de Lisboa)
Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN)
Rosália de Fátima e Silva (UFRN)

Pareceristas ad hoc

Ana Lúcia Assunção Aragão Gomes
Francisco de Assis Pereira
Kátia Brandão Cavalcanti
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
Marta Maria de Araújo

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo (Editora Responsável)
Erika dos Reis Gusmão Andrade (Editora Adjunta)
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria das Graças Pinto Coelho

Bolsista da Revista

Mônica Raíssa Sacramento Emídio

Revisão de Linguagem

José Luiz Pinho Lopes

Capa

Levi Eliphaz de Bulhões
Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antonio Pereira da Silva Júnior

Projeto Gráfico e Arte-Final

CRISTIANA B.

Pré-Impressão

Erinaldo Silva de Sousa

Política Editorial

Educação em Questão é uma Revista quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação e Ciências Humanas sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos

Catalogação da Publicação na Fonte, UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Educação
e Programa de Pós-Graduação em Educação

Campus Universitário - CEP: 59078-900 - Natal/RN - Brasil

Tiragem: 500 exemplares

Financiamento: MEC/CAPES/PQUI/UFPI/UFRN/PPGED

E-mail: eduquestao@ccsa.ufrn.br

Fone/Fax: (0**84) 211 9220

Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan. jun. 1987) - Natal,
RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 20, n. 6 (mai./ago. 2004)

Periodicidade quadrimestral

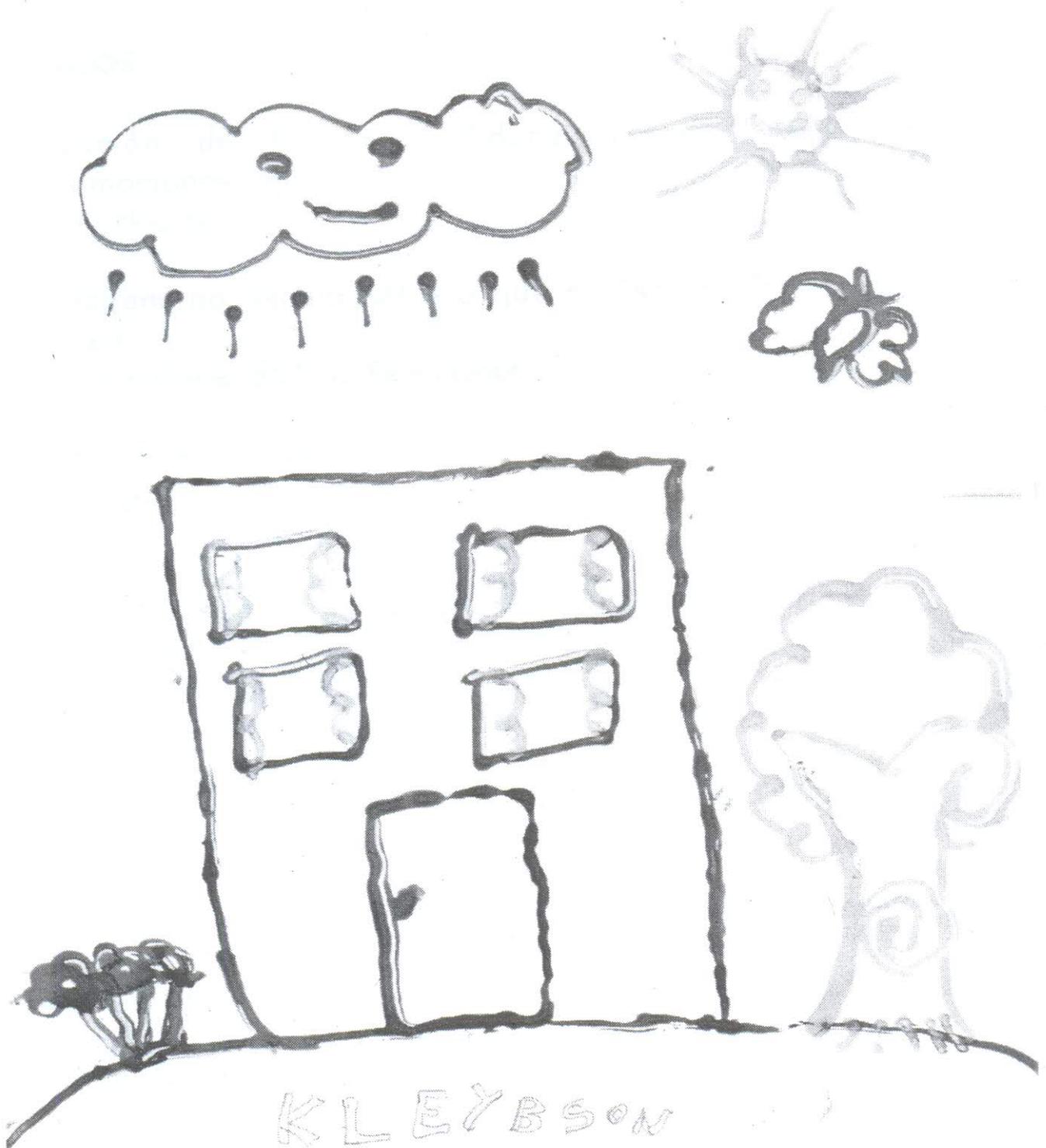
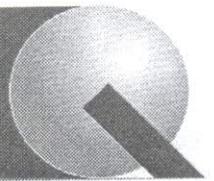
ISSN 0102-7735

1. Educação - Periódico. I. Título.

RN / UF / BCZM 2005/11

CDD 370

CDU 37 (05)





EDITORIAL.....7

ARTIGOS

Evaluación de Programas Educativos en Línea. Diferentes Aproximaciones, 9

Luisa A. Noa Silverio

As Imagens no Século XXI e o que as Escolas Podem Fazer Com Elas, 23

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Corpos Que Dançam: Expressões da Linguagem do Corpo na Educação, 35

Raimundo Nonato Assunção Viana

A Formação Docente Movida Pelo Desejo Despertado na Ação Reflexiva, 48

Ana Lúcia Assunção Aragão

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Construindo Consciência Crítica na Alfabetização Digital, 61

Ana Loureiro Jurema

Políticas de Formação Continuada e sua Relação com Avaliação de Professores, 74

Olgaíses Maués

O Olhar das Representações Sociais Sobre a Identidade Docente em Formação, 94

Erika dos Reis Gusmão Andrade

Elementos Fundamentais da Pedagogia Jesuítica, 107

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro



Relato de Pesquisa

Sou Fulni-ô, Meu Branco: Intersubjetividade, Memória e Identidade, 130
Sérgio Neves Dantas

Entrevista

A Formação da Educadora e a Educadora Maria Isaura de Medeiros
Pinheiro, 143

Documento

Atheneu: 170 Anos de História da Educação Escolar Secundarista no
Rio Grande do Norte (1834-2004), 152

Resenha

Educação e Leitura: Trajetórias de Sentidos, 165
Denise Maria de Carvalho Lopes

Normas Gerais Para Publicação na Revista Educação em Questão, 169



EDITORIAL

Com espírito de renovação e de abertura interdisciplinar voltada para os conhecimentos da educação e das ciências humanas, a Revista Educação em Questão, agora, com periodicidade quadrimestral retorna ao seu público leitor com as seções já existentes de artigos, entrevista e resenha, inaugurando a seção documentos educacionais. Os artigos aprovados pelo Comitê Científico da Revista correspondem a um padrão científico, acadêmico e técnico exigido por um periódico que se submete à Avaliação dos Periódicos Nacionais e Estrangeiros da Área de Educação, realizada pela Comissão de Especialistas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, e, também, por representantes da Área de Educação, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o Sistema Qualis. A Seção Documentos Educacionais estréia com o texto da prof^a Dr^a Bernadeti Gatti, escrito, especialmente, para a comemoração dos 20 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, já alcançando o número de 310 dissertações e 120 teses de doutorado defendidas. Neste momento, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão partilha da idéia da *importância* da participação política da ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), da UNE (União Nacional de Estudantes), da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), da ADURN (Seção Sindical do ANDES), da comunidade acadêmica e da sociedade civil na discussão da presente reforma universitária, necessária ao desenvolvimento do país.

Marta Maria de Araújo
Érika dos Reis Gusmão de Andrade
Editoras Responsáveis



Evaluación de Programas Educativos en Línea. Diferentes Aproximaciones

Luisa A. Noa Silverio

Universidad de La Habana. Cuba

Resumo

Este estudo projeta as várias possibilidades de avaliação em cursos de educação on line. Analisa os processos de construção de indicadores avaliativos em diferentes linhas de concepção. Apresenta a regulamentação do sistema de avaliação do ponto de vista da indústria do *e-learning* e do Ministerio de Educación Superior de Cuba. Resgata as normas de qualidade do Iso 9000:2000 aplicadas a educação em rede. Constata que a busca de um padrão de qualidade para a educação on line está na pauta de vários pesquisadores, governos e instituições. Enfatiza que a eficacia educativa da proposta vai depender, *sobremaneira*, de alguns cuidados na concepção do projeto: objetivos educacionais; modelo conceitual; recursos institucionais para as atividades de aprendizagem; o desenho interativo da plataforma; além das ferramentas e estratégias de avaliação dessa nova configuração do saber.

Palabras-chave: Avaliação, Interatividade, Ensino-Aprendizagem, Internet

Abstract

This study projects several possibilities of evaluation of on-line courses in education. It analyses the processes of construction of evaluation indicators in different lines of conception and presents regulation of systems of evaluation from the point of view of the e-learning industry of the Cuban Ministry of Higher Education. It also registers the quality norms applied to web education by ISO 9000 2000. It is noted that various different researchers, governments and institutions are undertaking the search for a quality standard for on-line education. It concludes that the educational efficiency of the proposal depends especially on certain cares taken in its conception including educational objectives, conceptual model, institutional resources for learning activities and the interactive design of the platform, as well as the tools and strategies for evaluation of this new learning configuration.

Keywords: Evaluation, Interactivity, Teaching-Learning, Internet



Introducción

La evaluación de que nos ocuparemos está referida a analizar la posible cualificación de los procesos de diseño e impartición cursos en línea y el aprendizaje que tienen lugar en los ambientes virtuales, es decir, los espacios de aprendizaje integrados a la Web.

Los cursos en línea o cursos en la Web, con el potencial del uso de las redes de computadoras, comenzaron su difusión en la primera mitad de la década de los años 90 del siglo pasado. Hoy se considera que el 85% de las universidades del mundo cuentan con cursos en línea. Si a lo anterior se suman los cursos de entrenamiento y de formación de profesionales auspiciados por las empresas (e-learning), podemos considerar que su crecimiento ha sido vertiginoso.

El debate sobre el mérito o no del aprendizaje sustentado sobre Internet se ha visto polarizado entre los que muestran una especie de adoración y consideran que todos los problemas que confronta la educación pueden resolverse por esta vía, hasta los que asumen una postura polar y consideran que los cursos en línea son incapaces de cumplir con los estándares alcanzados en el aula (PHIPPS; MERISOTIS, 2000). Debe admitirse que la mayoría de los cursos en línea no utilizan todo el potencial de estas tecnologías y algunos autores sugieren que estas deficiencias son el resultado de tratar de replicar el ambiente del aula de clase en lugar de maximizar la nueva configuración del saber y de la formación de comunidades en un ambiente interactivo en línea (PARKER, 2004).

Por otro lado, una de las características de los cursos en línea se encuentra en la eliminación de las barreras espaciales como no lo hizo con anterioridad la educación a distancia tradicional – basada en materiales impresos –, nos referimos fundamentalmente a supresión de las barreras geográficas y las fronteras nacionales. Un ejemplo de ello se encuentra en las universidades virtuales, donde el “locus” de sus servidores, de sus oficinas, de sus profesores y tutores, así como el de sus estudiantes, posee un gran radio de dispersión que puede abarcar diferentes zonas geográficas.

No podemos extrañarnos que ya existan legislaciones en algunos países que intentan controlar los créditos y titulaciones logrados a través de los cursos en líneas que se imparten por instituciones fuera de las fronteras nacionales y que representan un factor de competencia para las instituciones



educativas locales. Es por esta razón que los problemas sobre la evaluación de estos programas, las consideraciones sobre su calidad y competencia es algo que ya en la literatura comienzan a reflejarse en las publicaciones sobre estudios de costo-beneficio, investigaciones evaluativas y propuestas de estándares con que medir la calidad de los cursos en línea.

Antecedentes

El uso de las computadoras en el proceso de aprendizaje podemos ubicarlo en los comienzos de la década de los 70. A finales de la década de los 80 y principios de la década de los 90, a las computadoras personales se le agregan nuevas funcionalidades gráficas y de sonido, dando lugar a las computadoras personales multimedia. Las aplicaciones educativas multimedia constituyeron un mercado billonario en US dólares.

En esta etapa se produjeron productos multimedia de todo tipo, de los cuales un por ciento muy alto era de baja calidad. Estas aplicaciones multimedia, en su mayoría, fueron confeccionadas por equipos de expertos que conocían su oficio como programadores pero con poca o ninguna experiencia dentro del campo de la educación.

La situación expuesta generó todo un movimiento de oposición dirigido a alertar a las instituciones educativas, a profesores y maestros sobre la necesidad de evaluar el software educativo comercial antes de adquirirlo o utilizarlo. En algunos países, instituciones educativas gubernamentales dictaron calificadores de calidad que debían cumplirse para utilizar en las escuelas tales productos. Estos índices de calidad abarcaban los contenidos, las presentaciones, el uso de recursos multimedios y algo muy importante, se insistía en determinar los valores que se difundían a través de estas producciones multimedia. Así, se explicitaba la prohibición de utilizar aplicaciones multimedia en el aula que implicara cualquier tipo de discriminación. Hoy en día, todavía existen juegos "instructivos" con la potencialidad multimedia que fomentan violencia, discriminación y otros valores negativos.

Los cursos en línea hacen uso de numerosos recursos visuales y auditivos, de aplicaciones multimedias elaboradas por programas denominados sistema de autor, por lo que la experiencia acumulada en la evaluación de esos productos, se desplaza también a los aspectos que hay que considerar cuando hay que evaluar un programa educativo distribuido por la RED.



Hannafin (1988), a finales de la década de los años 80 señalaba que existía la creencia errónea de que los hechos más importantes para un software educativo son su planificación, organización y producción. Pero desde el punto de vista educacional, los aspectos más importantes son aquellos vinculados con la efectividad educativa del producto, el propiciar la incorporación de determinadas habilidades o capacidades, si se cumplen los objetivos enunciados, si son necesarias posteriores revisiones y en que dirección se debe proyectar el trabajo de su elaboración final.

A la evaluación previa del software educativo, sin que medie toda una etapa de prueba con los estudiantes, se le denomina predictiva. A las mismas se le señalan una serie de limitaciones entre ellas su esquematismo (SQUIRES, 1997). Según este autor se requiere un nuevo paradigma de evaluación del software educativo que tenga en cuenta:

1. Las relaciones entre el profesor y sus estudiantes. El papel del profesor como facilitador;
2. Las relaciones e intercambios entre los estudiantes;
3. El grado de responsabilidad y control de los estudiantes en el aprendizaje;
4. La complejidad de las tareas de aprendizaje, y cómo éstas se relacionan con la complejidad operacional de la interfaz del software;
5. El alcance de las tareas soportadas por el software y la concordancia con el currículo;
6. Los valores implícitos en relación con la cultura.

Estas nuevas exigencias, que conforman un nuevo paradigma de evaluación del software educativo, reflejan la tendencia actual hacia el ideal de insertar el software educativo dentro de una comunidad de aprendizaje, con los conocidos desplazamientos de las funciones tradicionales del profesor hacia las funciones de un facilitador. La autonomía de las personas que aprenden, la importancia del aprendizaje colaborativo y la formación de valores, están implícitas en estas exigencias. Esta nueva visión alcanzada en las premisas de evaluación del software educativo representa su punto de intersección en relación con los cursos en línea.



Los Estudios de Costo Beneficio Aplicados a los Estudios en Línea

Según Rumble (2001) El desarrollo de las redes de aprendizaje y el incremento de los cursos en línea ha traído cuestionamientos sobre los costos del aprendizaje en línea en relación con el aprendizaje cara-a-cara y los modelos tradicionales de educación a distancia. Pero, el mismo autor señala que son pocos los estudios hechos sobre este particular y propone que dicho análisis debe incluir:

1. Desarrollo de los e-materiales;
2. Enseñanza y evaluación de los estudiantes en línea;
3. Acceso al sitio Web;
4. Administración de los estudiantes;
5. Ofrecer la infraestructura y apoyo para que pueda operar la educación en línea;
6. Planificación y gerencia de la e-educación a nivel macro.

La dispersión de criterios para definir lo que se entiende por cursos en línea lleva a encontrar un amplio rango de formas y comprensiones sobre cálculo de costo. Las consideraciones de lo que entendemos por curso en línea van desde el colocar materiales en Internet y realizar las evaluaciones de los estudiantes, hasta los modelos más complejos que incluyen la interactividad e interacción entre tutores, profesores y alumnos (RUMBLE, 2001). Hay autores que parten de una definición de lo que debe ser considerado por "curso en línea" y de esta forma limitar el espectro de estudios realizados a tener en cuenta.

Además, nos encontramos también que estos estudios sufren de limitaciones en cuanto a las definiciones de los referentes que comprenden, por lo que es difícil establecer comparaciones. Los estudios realizados son diversos, pero sólo pocos tienen relevancia y calidad (BACSICH, 1999). Este mismo autor señala que existe el temor en las instituciones de que un conocimiento de los costos de la educación en línea produzca el efecto de inhibir las innovaciones por considerarlas muy costosas. El estudio emprendido por Bacsich y colaboradores tenía el objetivo de investigar los costos encubiertos como el tiempo y los gastos de los profesores en supervisar los estudiantes remotos, los gastos a los que son expuestos los estudiantes cuando tienen que imprimir materiales en la PC de su hogar o los gastos en que se



producen cuando el estudiante utiliza las computadoras de los laboratorios para su uso personal y social.

Una premisa para realizar los estudios de costo-beneficio es la conceptualización de lo que consideramos como "calidad" o "excelencia" de los programas o cursos en línea y la forma de determinarla, y de forma recíproca, los estudios sobre costo-beneficio aportan conocimiento sobre la efectividad del proceso de innovación vinculado al desarrollo de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Hacia los Estándares de Calidad de la Educación en Línea

José Silvio (2003) señala que la educación virtual surgió al mismo tiempo que los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, lo que ha provocado un amplio debate sobre si hay distinción entre las características de los procesos de validación y acreditación aceptadas para las otras modalidades y las que deberán aprobarse para la modalidad virtual. Este mismo autor reconoce que la educación virtual tiene sus propias especificidades y subraya que la virtualidad debe tener sus propios estándares, donde algunos de ellos serían comunes a las demás modalidades: presencial, a distancia, mixta, etc., pero advierte que la evaluación debe centrarse en los aspectos pedagógicos y no tanto en lo tecnológico.

Parker (2004) indica que la calidad es un constructo relacionada con interpretaciones y perspectivas de grupos en un contexto dado, por lo que cualquier perfeccionamiento de la calidad será también una función de la habilidad de fomentar acuerdos sobre objetivos comunes entre los actores de este proceso. La visión que ha prevalecido en la "academia" sobre lo que es "calidad" de la educación superior ha estado enmarcada por el profesionalismo de sus académicos, por los principios de la erudición y por el rigor o exigencia en la emisión de sus créditos o titulaciones. Esta visión ha ido transformándose entre otras cosas por la necesidad de enfrentar la masividad de las matrículas y así como los recortes presupuestarios.

Hoy en día, al valorar la calidad de la educación en línea, hay un intento de retornar a algunas de las tradicionales consideraciones y superarlas con la inclusión de aquellas que determinan su especificidad. Un ejemplo importante de lo que debe incluirse sería la valoración de cómo se enfrenta el proceso de innovación por la institución educativa y que conocer qué



atención reciben los profesores y estudiantes en cuanto a entrenamientos para enfrentar los nuevos retos, qué recursos se han situado a su disposición y qué cambios se han producido en la estructura e infraestructura de la propia institución educativa: creación de centros de recursos digitales e innovación de los centros de información, bibliotecas, etc.

Los modelos descriptivos de evaluación han tenido en cuenta sólo indicadores sobre la organización y recursos empleados en el desarrollo del curso, sobre el resultados en cuanto al número de graduados y cualidades terminales de estos graduados, pero de estos indicadores es difícil extraer conclusiones sobre el proceso innovativo (LEBRUM, 2004). Este proceso de innovación imprime a la evaluación de cursos en línea una característica distintiva como "evaluación para el conocimiento," que propicia que la evaluación cree un ambiente donde los actores puedan intercambiar interrogaciones y observaciones (BONAMY, CHARLIER AND SAUNDERS, 2004), es decir, produzcan conocimiento referido a estos nuevos ambientes de trabajo.

Parker (2004) de acuerdo con Wallace Pond, cita las características del viejo paradigma para la acreditación y evaluación de la calidad en la educación que puede resumirse en las siguientes palabras y frases: institución centrada en el profesor, "nosotros versus ellos", centralismo, hegemónico, cerrado, cuantitativo, prescriptivo, tiempo como constante y el aprendizaje como variable, infraestructura, experiencia consolidada, estático, modo simple de difundir/impartir. En contraste, el nuevo paradigma se caracteriza por: centrado en el estudiante, local, profesores acreditados o con credenciales, diferencial, ajustada, abierta, colaborativa, cualitativa, flexible, aprendizaje como constante y el tiempo como variable, habilidades en los profesores, experiencia agregada, internacional-global, dinámica, modelo distribuido de impartición, resultados y servicios. Además, esta autora considera que los sistemas que aseguran la calidad para la educación en línea han sido estimulados en los años recientes por el desarrollo constante a nivel internacional.

The Institute for Higher Education Policy, de Estados Unidos, patrocinado por National Education Association (NEA) y Blackboard Inc. (PHIPPS; MERISOTIS, 2000) realizaron un estudio de la literatura sobre indicadores que se habían desarrollado inicialmente en la educación a distancia e identificaron 45 indicadores. Posteriormente seleccionaron un conjunto de instituciones con experiencia en impartir cursos en línea y



examinaron con profesores, directivos, administradores y estudiantes si éstos son aplicables a la educación a distancia basada en Internet. Un grupo de los 45 indicadores fueron considerados como aplicables y otros, no. Se introdujeron nuevos indicadores, lo que sumaron un total de 24 indicadores considerados como esenciales para asegurar la evaluación de la calidad de los cursos en línea. Estos indicadores se agrupan en las siguientes categorías:

1. Soporte o apoyo institucional (3 indicadores);
2. Desarrollo del curso (3 indicadores) Se incluye si existe o no directrices para desarrollar, diseñar y distribuir cursos y si se revisan o controlan periódicamente los materiales instruccionales para asegurar si cumplen con los estándares del programa;
3. Enseñanza/aprendizaje (3 indicadores) Se incluye la valoración de la existencia de interacción entre estudiantes y si ésta es facilitada por una variedad de vías, se valora la retroalimentación y si se realiza en tiempo. Además, incluye si los estudiantes son instruidos en los métodos de búsqueda y evaluación de recursos;
4. Estructura del curso (4 indicadores) Incluye si los estudiantes son instruidos sobre la mínima tecnología requerida y si poseen motivación interna. Si tienen información sobre los objetivos, los conceptos, las ideas y los resultados de aprendizaje del curso y por último si tienen acceso a recursos virtuales como las bibliotecas virtuales;
5. Apoyo y ayuda a los estudiantes (4 indicadores). Si reciben información sobre los programas, los servicios a que tienen acceso, requerimientos técnicos y gastos, adquisición de libros, etc. Si se le ofrece ayuda o entrenamientos para acceder a materiales en bases electrónicas de datos, revistas electrónicas, préstamos inter-bibliotecas, archivos del gobierno, servicios de noticias y otras fuentes. Si tienen acceso a asistencia técnica que incluya detallada explicación del medio electrónico utilizado (ambientes virtuales) y a la ayuda que pueda brindarle el cuerpo de profesores. Si las quejas de los estudiantes son atendidas rápidamente;
6. Ayuda a los miembros de la Facultad (4 indicadores) Si se le brinda asistencia técnica y asesorías a los profesores que participan en los cursos en línea y si son evaluados durante el proceso;
7. Evaluación y valoración (3 indicadores) Si la efectividad del programa y el proceso de enseñanza/aprendizaje es valorado en un proceso que usa varios métodos y aplica estándares específicos. Si se utiliza datos sobre



matrícula, costo y el uso innovativo de la tecnología para evaluar el programa. Si se revisa los resultados del aprendizaje regularmente.

Parker (2004) ha comparado estos estándares con otros de otras instituciones de Estados Unidos y considera que la similitud entre estos indicadores y la de otras agencias de acreditación demuestra una común conceptualización de la educación a distancia en línea. Señala que ni estos estándares, ni los estándares existentes en Reino Unido hablan de la importancia de estimular al estudiante para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que en un proceso evaluativo del aprendizaje en ambientes virtuales debe ser incluidos.

Nuestra Experiencia

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior (MES, 2003) ha elaborado un nuevo Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestría basado en toda una experiencia anterior sobre acreditación. Estas normas regulan la evaluación externa de los programas de Maestría que se imparten tanto en la modalidad presencial como a distancia, la que es obligatoria para todo programa de Maestría que se imparte en el país. Se le exige a las instituciones educativas, que desarrollan estos programas, la realización de dos evaluaciones internas utilizando los indicadores aprobados en este Reglamento, para después proceder a una evaluación externa por una Comisión de Expertos designados por el MES. Esta Comisión tendrá a su cargo proponer la calificación del programa en las siguientes categorías: Autorizado, Ratificado, Certificado y de Excelencia. Si no se obtiene ninguna de esas categorías el programa debe concluir. Las variables, que a su vez tienen una serie de indicadores para posibilitar su puntaje son:

1. Pertinencia e impacto social;
2. Tradición de la institución educativa y si existe colaboración interinstitucional;
3. Cuerpo de profesores y tutores (Grado científico que poseen);
4. Respaldo material y administrativo al programa;
5. Estudiantes (Selección, defensa de tesis, etc.);
6. Currículo.



En el caso de los programas desarrollados en línea no existe una experiencia previa en el país, pero consideramos que sería posible aplicar estas categorías ajustando los indicadores como por ejemplo en "Estudiantes" se incluiría las ayudas para el uso de las tecnologías, la utilización de recursos, el autocontrol de su aprendizaje y la retroalimentación que se le brinda, en "Respaldo del Programa" se incluirían los recursos y ayudas necesarias para el desarrollo de los cursos en línea tanto a profesores como a estudiantes, entre ellas un sistema de información efectivo sobre el Reglamento vigente, variaciones en las programaciones, aspectos culturales, etc.

Además sería necesario proponer otras nuevas variables como sería "Desarrollo y valoración del programa" donde se debe incluir la existencia o no de un modelo de diseño de los cursos, cómo se realizan las actividades grupales en los ambientes virtuales de aprendizaje, características de los programas o plataformas que se utilizan para propiciar estos ambientes, utilización de software auxiliares y recursos digitales, etc.

Otros Intentos de Estandarización Aplicables a los Cursos En Línea

18

La Universidad de Guadalajara, en su Campus Universitario del Norte ha iniciado una etapa de certificación de calidad del diseño de cursos en línea bajo la norma ISO 9001:2000. El Campus Universitario del Norte se ha convertido en una de las primeras instituciones universitarias a nivel nacional y en América Latina en poner en marcha un proceso de perfeccionamiento permanente del servicio educativo a distancia, bajo las normas de calidad ISO 9001:2000. Para esta institución la obtención del certificado ISO 9001:2000 es sólo una pequeña parte en el camino hacia la excelencia. (FRANCO; LUNA, 2004). Por su parte el sitio de Internet de la ISO (Internacional Organization for Standardization) presenta la información de la utilización de la norma ISO 9000:2000 en el sector educacional (ISO, 2004), así como la norma ISO 14000. Estudios y publicaciones recientes sobre el tema de la evaluación de los programas en línea aún no dedican espacios a la consideración y el análisis de la aplicación de las normas de calidad ISO 9000 o la ISO 14000.

Por otro lado, el IMS Global Learning Consortium ha elaborado toda una serie de especificaciones para construir los metadatos (información)



de los recursos educacionales, en los que se incluye el diseño de aprendizaje. El documento "IMS Learning Design Information Model" (IMS, 2003) señala que desarrollar un marco que sustente la diversidad pedagógica y la innovación es uno de los retos claves en la industria del "e-learning," además de la necesidad de promover el intercambio y la interoperatividad de los materiales del e-learning.

También se señala en el documento que la ausencia de dichas especificaciones es algo que limita el desarrollo de la industria. IMS Global Learning Consortium fue fundado en 1997 y está enfocado principalmente hacia la educación superior. Su esfera o dominio lo constituye las especificaciones de recursos en lo que se denomina escenario de "aprendizaje distribuido," en línea o no, sincrónico o asincrónico e independientemente de la modalidad de estudio que utilice esos recursos. El consorcio IMS no es la única institución que ha propuesto un modelo para poder referenciar el diseño de aprendizaje, pero consideramos que las especificaciones elaboradas por IMS, son quizás las más detalladas y completas. Entre sus 34 Miembros Contribuyentes se encuentran universidades importantes, centros de investigación de prestigio internacional y otras instituciones vinculadas con la utilización de estándares.

Los objetivos en la creación de ese marco referencial son:

- 1. Describir e implementar diferentes clases de enfoques o estrategias de aprendizaje;
- 2. Facilitar o posibilitar unidades de aprendizaje efectivas y eficientes;
- 3. Ser culturalmente inclusivo y accesible (internacionalización);
- 4. Cumplir con las especificaciones y estándares;
- 5. Soportar análisis de desempeño, funcionamiento y reportes.

IMS Learning Design workgroup's (LDWG) trabaja para establecer especificaciones en la descripción de los elementos y estructura de una unidad de aprendizaje que incluya: recursos, instrucciones para las actividades de aprendizaje, diseño básico de interacciones estructuradas, modelo conceptual, objetivos de aprendizaje, herramientas y estrategias de evaluación

Estas especificaciones están vinculadas con los aspectos esenciales de los objetos que se analizan y en cierta medida, es posible utilizarlas para una evaluación de su calidad. Ellas están dirigidas a promover el intercambio (comercial o no) de recursos educativos, de su reutilización, incluyendo en ese concepto el diseño de aprendizaje y están dispuestas para que se realice una



selección del recurso. Y por esa razón en un futuro habrá que pensar en cómo determinar la calidad de esos recursos objeto de selección. De igual forma, las normas ISO, aplicadas también a las instituciones educativas, se han estudiado y diseñado para asegurar la calidad de procesos y productos. Todos estos esfuerzos tienen un terreno común, y lo que hasta ahora se han considerado como espacios excluyentes serán más tarde, complementarios.

Conclusión

Para muchos la introducción de estas prácticas relacionadas con la industria, no es más que la evidencia del asalto de la "comercialización" a la esfera educativa. Pero sin ánimo de polemizar, podemos observar que existen puntos convergentes entre las especificaciones, estándares e indicadores para la evaluación de la calidad de los cursos en línea que hemos descrito y que han sido propuestos por diferentes vías e instituciones.

Este paisaje o panorama actual indica el alto grado de complejidad en la creación de un marco conceptual de referencia para la evaluación de programas educacionales desarrollados en ambientes virtuales que se encuentran en constante cambio y renovación. Pero la existencia de una gran variedad de programas (carreras, especialidades, diplomados, maestrías y doctorados) en línea que trascienden las fronteras nacionales, la presencia de portales de empresas para el e-learning, la aparición de universidades totalmente virtuales, el surgimiento de universidades corporativas a riesgos y de sitios que empaquetan y distribuyen cursos, así como la oferta de cursos cortos en Internet, a veces gratuitos o no, han creado el reto a escala global de realizar esfuerzos por llegar a un consenso sobre "qué" y "cómo" se evalúan y acreditan los programas y cursos en línea.

Referencias

BACSICH, P. **The costs of networked learning**. Sheffield, united kingdom: telematics in education research group. Sheffield Hallam University. 1999. Disponibility: http://www.shu.ac.uk/virtual_campus/cnl/report1/index.htm Accedido en: 4 ago. 2004.



_____. **The hidden costs of networked learning ? the impact of a costing framework on educational practice.** 1999. Disponibility: http://www.shu.ac.uk/virtual_campus/cnl/report1/index.htm Accedido en: 4 ago. 2004.

BONAMY, J., CHARLIER, B.; SAUNDERS, M. **The evaluative research of complex projects in e-learning: the case of the 'EQUEL' (e-Quality in e-Learning) Project.** Networking Learning Conference, 2004. Disponibility: <http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium5/Lebrun.htm>. Accedido en: 10 octubre 2004.

CHEA (Council for Higher Education Accreditation). **Accreditation and assuring quality in distance learning.** 2002. CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance. Monograph Series 2002. Number 1. Disponibility: <http://www.chea.org>

FRANCO, L.; LUNA, J. **Proyecto para la certificación del diseño de los cursos en línea bajo la norma ISO 9001:2000.** Universidad de Guadalajara. Ponencia presentada en el Evento Internacional: Universidad 2004. La Habana, Cuba.

HANNAFIN, M.J. **The design, development, and evaluation of instructional software.** Macmillan Publishing Company, New York, 1988 .

IMS Global Learning Consortium, Inc. **IMS Learning Design Best Practice and Implementation Guide.** 2003 (Version 1.0 Final Specification). Disponibility: http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslld_bestv1p0.html Accedido en: 10 Octubre 2004.

ISO Internacional Organization for Standardization. **ISO 9000:2000 application in the Educational sector.** Quality management systems ? guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education. 2004. Disponibility: http://www.iso.org/iso/en/xsite/contact/01enquiry/service/011ISO9000/sector_spec/education.htm

LEBRUM, M. **Quality towards an expected harmony: pedagogy and innovation speaking together about technology.** 2004 (Networking Learning Conference) Disponibility: <http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium5/Lebrun.htm>. Accedido en: 10 Octubre 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Reglamento del sistema de evaluación y acreditación de maestría.** Habana, (Cuba), 2003.

MICHIGAN UNIVERSITY. **Evaluation readiness overview.** 2004. Disponibility: <http://standards.mivu.org/evaluator/ready.tml>. Accedido en: 10 Octubre 2004.

MILAN, J.H. **Cost analysis of online courses.** Curry school of education. University of Virginia, 2000.



PARKER, N. The quality dilemma in online education. **Theory and practice of online learning**. Editors: Terry Anderson and Fathi Elloumi. Athabasca University: Canada, 2004 (Chapter 16). Disponibility: <http://cde.athabascau.ca/online> book. Accedido en: 5 junio 2004.

PHIPPS, R. A.; MERISOTIS, J. P. **Quality on the line**: benchmarks for success in internet-based education. The Institute for Higher Education Policy (IHEP) EEUU, 2000. Disponibility: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>. Accedido en: 3 septiembre 2004.

RUMBLE, G. The costs and costing of networked learning. **Journal Asynchronous Learning Networks ? JALN**. 25 September. v.5, Issue 2, 2001.

SILVIO, José. Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe. **En la educación superior virtual en América Latina y el Caribe**. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe ? IESALC, 2003 (UNESCO).

SQUIRES, D. Can multimedia support constructivist learning. **Teaching Review**. Boston, EEUU, v. 4, n. 2, 1997.

SQUIRES, D.; MCDOUGALL, A. Software evaluation: a situated approach. **Journal of Computer Assisted Learning**. Boston, EEUU, 25 September. n.12, 1996.

Luisa A. Noa Silverio,

Profesor Titular de la Universidad de La Habana.

Miembro del Comité Técnico Evaluador de Programas de Maestría del Ministerio de Educación Superior. Trabaja en la

Facultad de Educación a Distancia

E-Mail: luisanoa@fed.uh.cu

Recebido 2 nov. 2004

Aceito 10 jan. 2005



As Imagens no Século XXI e o que as Escolas Podem Fazer Com Elas

Affonso Henriques da Silva Real Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo discute a necessidade de incluir nas escolas a formação de uma mentalidade voltada para a inclusão do uso das mensagens subliminares da imagem como forma de entendimento da sociedade em que vivemos. Levanta a questão de que a experiência das crianças no período de alfabetização, restrita às letras, e pelo Ensino Fundamental se encontra deslocada das reais necessidades de aprendizagem frente a um mundo repleto de representações e de informações de todos os gêneros.

Palavras-chave: Imagem, Ensino Fundamental, Formação Visual

Abstract

This article discusses the need to include in the school system the thinking towards the inclusion of the unaware image messages as a tool to better society understanding. It rises questions over the children experiences thought the the period that they learn read and write, only printing words, and during the basics studies, and how it is far from the really needings in a world full of representations na all sort of informations.

Keywords: Image, Basic Studies, Visual Forming



A imagem está presente nos dias de hoje em praticamente todos os momentos da vida cotidiana de adultos, jovens, crianças. Desde os primeiros momentos do dia nos deparamos em muitas situações com imagens em movimento, fotografias, desenhos, placas de trânsito, cartazes, outdoors e ilustrações das mais diversas. Ao lembrar-nos de nossos trajetos de casa ao trabalho, à escola, e todo o itinerário de cada dia, além de nossa permanência no lar e nos diversos ambientes que transitamos, nos damos conta que ninguém está imune a pelo menos alguns tipos de representação imagética. É o que Aparici chama de "iconização:"

[...] a partir dos anos 50, tem havido um predomínio dos códigos icônicos sobre outros tipos de códigos. E nos últimos dez anos esse predomínio invade praticamente todo o ambiente visual ou audiovisual de qualquer cidadão, sobretudo em contextos urbanos. Essa "iconização da realidade" é a construção de imagens que, de maneira consciente ou não, rodeiam os cidadãos (APARICI, 1999, p. 7).

24 Apesar de cercados por todos os tipos de imagens, nossa primeira formação escolar ainda se dá basicamente através das letras. Num mundo onde estamos sujeitos a mensagens de todas as espécies, principalmente visuais, podemos levantar a questão de que os métodos da alfabetização e do Ensino Fundamental estariam, no mínimo, deslocados de nosso tempo. De fato, as crianças brasileiras são alfabetizadas em escolas que lidam "[...] com códigos institucionalizados a partir da difusão da imprensa em meados do século XV, quando estas novas linguagens não estão presentes" (APARICI, 1999, p. 9).

Fica, então, a idéia de inadequação à realidade do século XXI do ensino básico que deve ser aquele que, quando acontece na época certa, proporciona elementos fundamentais para a formação do indivíduo. Por conseqüência, a alfabetização que é praticada hoje nas escolas passa a dever aos alunos ferramentas que os façam entender melhor o mundo que os cerca e os coloca longe da realidade a que se acostumaram.

Trata-se de repensar o que se deve entender por 'alfabetização' numa sociedade de massa que não passou pela alfabetização fonética na sua devida época e que, por isso também, perdeu a educação universitária na sua década gloriosa. Trata-se, em seguida, de saber o que se deve entender por "leitura" hoje (SANTIAGO, 1991, p. 149).



A leitura de sociedade do século XXI não se restringe a aquela praticada no passado. A força da imagem perpassa toda a sociedade moderna e influi de maneira decisiva no consciente e subconsciente coletivo, por isso as crianças também precisam começar a aprender esta forma de leitura. Da mesma forma que os professores submetem os alunos às normas tradicionais de alfabetização, é necessário estar atento a todo um novo aprendizado em relação ao mundo imagético que se apresenta. Dewey (2004) dizia que a escola deveria ser uma instituição social que representasse a vida presente.

O mundo hoje é cheio de imagens que “falam” ao imaginário de todos os cidadãos utilizando-se todas as formas de mensagens. Estas mensagens, levadas à escola pelos alunos, transformam a realidade escolar e acabam por obrigar o professor, mesmo que não perceba, a ter que lidar com elas. Lima (1981) relata o trabalho que Paulo Freire desenvolveu usando imagens na alfabetização. Através de elementos da cultura popular, o método fez com que os alunos visualizassem as palavras que aprendiam através de desenhos de objetos de seu cotidiano. O processo, que chamou a atenção para eficácia, demonstrava o poder da representação. Hoje estas representações se multiplicam de forma exponencial. As crianças são impregnadas por todo o tipo de representações gráficas ou audiovisuais e se acostumaram conviver com elas. Precisam agora entender como lidar com elas. A imensa quantidade de informação absorvida é uma experiência nova que não encontra paralelo em nenhuma outra época.

Um homem de boa vontade de hoje, um cidadão mesmo analfabeto, tem uma quantidade de informação que ultrapassa e muito a informação que tinha um homem de boa vontade, um cidadão, mesmo alfabetizado, há meio século (SANTIAGO, 1991, p.149).

O mundo das imagens foi incorporado pelos livros didáticos numa tentativa de sintonia com a contemporaneidade que procuram, através de fotografias e representações gráficas, não só complementar os textos, mas ajudar na transmissão de conteúdos. Porém, é preciso ressaltar que as imagens que chegam às escolas nos livros são encaradas como simples ilustrações, formas de mimetizar o mundo audiovisual a que as crianças estão acostumadas para buscar o seu interesse para os conteúdos a serem transmitidos. Os professores, por sua vez, se apressam em adotar as chamadas novas tecnologias e, na falta



de computadores ligados à Internet por meio de bandas largas que oferecem todo o tipo de informação/ilustração, apelam para o videocassete na tentativa de ilustrar suas aulas de forma a concorrer, o mais próximo possível, com a experiência dos alunos que, em casa, estão quase sempre ligados em programas de televisão e jogos em vídeo.

As imagens de todos os tipos passam a ser ferramentas essenciais para prender a tão desejada atenção dos alunos e adaptar sua aula ao dinamismo da vida cotidiana. O que falte talvez é a metodologia de como lidar com estas imagens para que se tire delas seu real sentido. A imagem em movimento – do vídeo, do cinema ou da televisão – é a que mais seduz.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a **imaginação** e atribui à **afetividade** um papel de mediadora primordial, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. Observe que a organização narrativa televisiva, principalmente a visual, não se baseia somente na lógica convencional, na coerência interna, na relação causa-efeito, no princípio de não-contradição, mas sim numa lógica mais **intuitiva**, mais conectiva. Imagens, palavras e música vão se agrupando segundo critérios menos rígidos, mais livres e **subjetivos** dos produtores (TV NA ESCOLA..., 2000, p. 39, grifo nosso).

Nota-se que a ênfase no caráter subliminar está explicitada no texto como uma poderosa arma do meio audiovisual no sentido de envolver o aluno/espectador naquilo que assiste. A imagem sedutora poderia, então, fazer o professor chegar ao seu objetivo de realizar uma aula que despertasse um real interesse nos alunos. Acostumados que estão com televisões e jogos em vídeo estaríamos, assim, falando a sua linguagem, entraríamos em seu mundo e, abertos pela chave desta linguagem audiovisual, os alunos estariam aptos a melhor compreender e assimilar o que se propõe em sala de aula. Encerraria-se aí uso da imagem na escola, restrita à função de ilustrar com melhor capacidade técnica aquilo que o professor faz apenas com suas ferramentas natas: voz e carisma.

Mas os elementos imaginação, afetividade, intuição e subjetividade, destacados no texto, acima citado, mostram que a TV não apenas prende a atenção, mas faz isto através dos sentidos, fato que a torna muito mais poderosa do que se poderia imaginar. Fechar questão do uso da imagem no ambiente escolar na ilustração de uma aula é não só um desperdício das



possibilidades que se pode encontrar neste universo da representação visual, entendendo-se como representação o “processo de mediação entre conceito e percepção” (MOSCOVIC apud SODRÉ, 1984, p. 76), como também um desserviço ao aluno. Na verdade, antes de usar a imagem majoritariamente como *ferramenta técnica* seria preciso uma visão mais ampla e profunda daquilo que um mundo de imagens pode realmente representar na formação de um indivíduo. A carga de informação que as imagens nos trazem, através da televisão ou qualquer outro meio, estão carregadas de psicologismos, fato que não pode ser deixado de lado pelo educador.

[...] o problema da ‘imagem’ não se limita ao aspecto tecnológico dos *mass-media*. O conceito de imagem é também crucial na tecnologia das relações humanas implicada nos discursos ‘psi’. Com efeito, o que se espera de uma análise (psicanalítica) é que leve o sujeito a tomar consciência e se desvencilhar de ‘imagens’ (produções psíquicas) perturbadoras de sua perfeita avaliação e aceitação da realidade (SODRÉ, 2000, p. 58).

1. Os meios de “comunicação”

Costumamos a nos referir à televisão, ao rádio e à imprensa em geral (por conseqüência, à publicidade) como meios de comunicação. Se entendermos a palavra comunicação como uma forma de diálogo e troca de informações entre dois sujeitos, a palavra é, no mínimo, inadequada para os referidos meios. A televisão, por exemplo, impõe sua programação como “simulacros (logo, mensagens autônomas diante do real)” (SODRÉ, 1991, p. 222), numa situação que pouco ou nada corresponde ao diálogo. Ainda que a televisão pretenda proclamar uma interatividade com o público através da internet (diga-se, o público que tem acesso à internet), ela não ultrapassa os limites das trocas de mensagens eletrônicas entre espectadores e especialistas, ou apresentadores, sem nunca permitir a efetiva interferência na programação. O que é realmente realizado através da televisão, do rádio e da imprensa administradas pela classe dominante, é uma organização social, onde as relações de poder devem ser mantidas.

[...] são *reais* os efeitos de dominação (remanejamento das relações sociais) da tevê como espelho do modo tecnoburocrático de organização do espaço social contemporâneo. A informação dos

mass-media é um puro efeito de gestão. A organização penetra agora na família, graças ao seu enfraquecimento institucional, e através dos meios de informação – capitaneados pela tevê – constrói um espelho constitutivo da consciência tardo-burguesa, isto é, do sujeito-consumidor (SODRÉ, 2000, p. 65, grifo do autor).

Vivemos numa sociedade capitalista, onde o consumo é fator primordial para manutenção do sistema, movimenta a produção e a prestação de serviços, que, por sua vez, geram empregos ou renda de algum tipo, que servem para o nosso sustento. Bom ou mal, o capitalismo é o modelo que nos foi imposto e, se quisermos viver em grupo, devemos aceita-lo. Mas a aceitação de que somos indivíduos consumidores não significa dizer que devemos viver para o consumo, que a razão de nosso trabalho e o objetivo maior de nossas existências seja o acúmulo de bens materiais. Isto deveria ser apenas uma opção de vida.

Mas as imagens perpassadas por um conjunto de significações que nos chegam desde a infância, nos induzem a concluir que o “ter,” necessariamente, determina o “ser.” Esta relação, definitivamente, inexistente, já que o indivíduo que deposita a sua segurança no que possui tem poucas possibilidades de identificar o seu verdadeiro sentido de existência.

Se sou o que tenho, e se aquilo que tenho se perde, quem sou eu? Nada além de um frustrado, patética testemunha de um modo errado de viver. Já que posso perder o que tenho, por causa das circunstâncias estou constantemente preocupado de me ver privado daquilo que possuo (FROMM, 1977, p. 146, tradução nossa).

O professor, em especial aquele do Ensino Fundamental, tem nas mãos a arma de trabalhar junto com seus alunos os significados implícitos nas imagens como estes. E são justamente aqueles significados que não são revelados claramente que revelam o verdadeiro universo em que operam as imagens.

[...] a influência da televisão não provém tanto de sua incidência sobre a razão como de seu apelo à emotividade. De que não condiciona a liberdade mediante a coerção física, mas mediante a sedução. [...] Se a televisão influi no *output* das decisões e crenças é porque influi não apenas no *input* das idéias, mas também, e sobretudo, no das emoções e sentimentos (FERRÉS, 1998, p.14 e 18, grifo do autor).



A forma como são transmitidos e reforçados sublinaramente os conceitos de consumo – que, enfatizamos, é essencial ao sistema –, mas também os de divisão de classes, de raças, de religiões, os que nos dificultam a encontrar a nossa própria identidade, formando, assim, todo um acervo de idéias que organiza a sociedade, estão intimamente ligados à este poder de sedução. Estão presentes em qualquer meio de “comunicação,” liderados pela televisão que entra em casa sem pedir licença e ainda é bem recebida. “Procurando legitimar-se pela informação e pelo entretenimento, ela vai tentar apreender o indivíduo no interior de sua esfera privada, indicando-lhe papéis, comportamentos e atitudes que deverá assumir para atingir o reconhecimento social” (SODRÉ, 2000, p. 64).

Não se pretende aqui instaurar uma cruzada contra estes meios, até mesmo porque eles são úteis na educação quando encarados de forma crítica. O que desejamos é levar a idéia de que as pessoas precisam se preparar para lidar com a imagem subliminar e com a crescente quantidade de informação, direta ou indireta, que recebem diariamente.

O grave problema é saber como transformar a quantidade de informação em conhecimento, como conduzir um cidadão a incorporar-la qualitativamente para que dela se possa valer na sua compreensão da sociedade e do mundo em que vive (SANTIAGO, 1991, p. 149).

Quando se imagina levar para as escolas do Ensino Fundamental a noção de leitura das imagens, procura-se mostrar que o corpo docente poderia fazer, pouco a pouco, as crianças entenderem que aquilo à que assistem na televisão, lêem em revistas ou escutam no rádio pode, e deve, ser questionado, ser analisado e objeto de crítica. “Uma pessoa, na melhor das hipóteses, pode fazer uma síntese, um resumo, mas, em geral, tem muitos problemas para relatar quais os sentidos, fazendo uma leitura compreensiva daquilo do que acabou de ver” (APARICI, 1999, p. 8). Os seres humanos desenvolveram a possibilidade de raciocinar, mas é preciso lembrar que este raciocínio deve ser exercitado para que possa ter o melhor aproveitamento possível. Fazer as crianças raciocinarem sobre as imagens que vêm todos os dias poderia ajudar nesta tarefa.

Levar os alunos a buscar estes sentidos é faze-los aprender e, mais do que isso, encontrar a sua própria identidade numa sociedade que tende à homogeneização. As crianças crescem se orientando pelo mundo que as



cerca, buscando respostas, referências, limites, a noção de realidade delas é a realidade de seus pais e dos adultos que estão ao seu redor. O ritmo acelerado da vida moderna muitas vezes impede que a atenção da família se volte para elas na medida desejada e a televisão e o vídeo acabam como babás eletrônicas. O mundo das imagens passa a ter decisiva participação na definição dos parâmetros que as vão orientar. Pais e professores se esquecem que “a forma televisiva simula operacionalmente o mundo ou – talvez seja melhor dizer – os “modelos” atuantes no mundo. A realidade concreta perde inteiramente o seu vigor na forma reprodutiva” (SODRÉ, 1984, p. 55).

Chegamos a um momento em que se torna cada vez mais difícil definir a realidade, uma vez que vivemos cercados por todo o tipo de representação imagética que nos envolve e se transforma em parte de nosso imaginário. Os modelos ditados acabam, mesmo que não nos sirvam, por incorporar-se em nossos ideais, sem que deles consigamos nos desvencilhar. Ainda que entendamos que não passem de fórmulas preestabelecidas, o real acaba por se confundir com o representado num círculo vicioso.

A televisão não é, portanto, como se costuma afirmar, mero ‘reflexo do real’, mas antes ‘real do reflexo’. Em termos mais claros: num espaço visualizado a distância (telecomunicações), comandado a distância (telecomandos, informática), com uma produção ilimitada de simulacros (reproduções ou duplicações do real), a técnica televisiva apresenta-se com um aspecto *real* dessa ordem de reflexos ou simulacros (SODRÉ, 2000, p. 59).

2. O trabalho do professor

Não se pretende aqui que as crianças do Ensino Fundamental tenham uma total compreensão de tais mecanismos, mas isto não significa dizer que devam passar passivamente por tal experiência. Mas entendemos que tais idéias possam ser inseridas no ensino básico, adaptadas ao nível de compreensão dos pequenos alunos. O quadro do pintor belga René Magritte (2004) que mostra um cachimbo flutuando e, em baixo, a frase “Ceci n’est pas une pipe” (isto não é um cachimbo) confunde até alguns adultos. Mas realmente o que vemos não é um cachimbo e sim um quadro que mostra um cachimbo pintado, ou seja, uma representação da realidade. Acreditamos que não seja difícil transportar tais exercícios de identificação para a sala de



aula. O professor poderia usar outros exemplos como uma fotografia ou um vídeo em que aparecessem situações de jogos com bola, por exemplo. Ao pedir que os alunos tentassem pegar aquela bola estaria introduzindo a noção da diferença entre representação e realidade.

O tema da representação faz parte do trabalho de Aparici nas escolas públicas da Espanha.

Pode-se começar com a construção de pequenas histórias visuais e trabalhar, mais do que com imagens fixas, sobretudo com imagens mecânicas. As crianças têm dificuldades de lidar com quadros de três por quatro centímetros, mas podem fazer grandes transparências e contar uma história com cinco ou seis imagens, uma narrativa que tenha elementos mímicos de certos tipos de mensagens (APARICI, 1999, p.14).

A publicidade, tanto na televisão, quanto na mídia impressa também pode ser uma ótima ferramenta de trabalho para o professor neste campo. Fundada, basicamente, em estimular o consumo, a publicidade cria desejos que muitas vezes não se realizarão – em especial num país pobre como o Brasil – e que se apresentam como geradores de frustração. Numa constante e incisiva inversão de valores, os anúncios nos dizem que, para sermos aceitos na sociedade, é preciso possuir tal carro, se vestir de certa maneira, ser cliente especial de um banco, possuir vários cartões de crédito. Só assim, é possível atingir o sonho da felicidade, da satisfação e estar de acordo com o modelo social. A falácia, que não cumpre a promessa nem para aqueles que têm acesso a tais bens de consumo, destina aos que estão fora deste círculo de consumo – diga-se, a maioria – a falsa esperança de um dia atingir os modelos ditados pela publicidade.

Desejo [...] imagem publicitária reencontram-se na afinidade de remeterem sempre a um objeto fadado a não poder jamais satisfazer o sujeito, ou seja, a um real que não se aprovará nunca. A imagem, sob forma de simulacro, é penas um signo feérico e, como tal, deve gerar a sua própria ordem, baseada numa economia de frustração. Sua dinâmica de funcionamento consiste em não poder jamais cumprir inteiramente aquilo que promete: [...] no caso da publicidade, o objeto anunciado, que não pode ser definitivamente satisfatório, pois deve deixar uma margem ao desejo ininterrupto de consumo (SODRÉ, 2000, p. 61-62).



A publicidade dita padrões de beleza e associa produtos a tipos que dificilmente encontram pares na vida real. Propagandas de sabonete, por exemplo, são sempre feitas por estes modelos de perfeição física. Seria o caso de perguntar às crianças se pessoas sem os tais dotes não teriam direito ao consumo do produto. Ou se o sabonete é realmente o responsável pela “beleza” dos modelos.

Os anúncios publicitários também transmitem mensagens pela omissão. Segundo estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no final dos anos 90, os negros brasileiros somam 45% da população do País e, mesmo assim, pouco aparecem em campanhas de publicidade. O padrão é o branco europeu, ou norte-americano, que entra na mente das crianças como o tipo perfeito. A idéia subliminar, então, seria que negros, pardos ou qualquer outra raça distinta seriam os imperfeitos, ou estranhos.

O brasileiro que assiste ao filme *Diários de Motocicleta* (THE MOTORCYCLE, 2004), sobre a viagem de dez mil quilômetros que o argentino Ernesto “Che” Guevara e Alberto Granado realizaram em 1952, provavelmente não se identifica com as imagens do povo latino visto na projeção, a exemplo do menino peruano que serve de guia aos protagonistas na visita às ruínas de Machu Picchu. Geograficamente vizinhos dos países sulamericanos, nossa cultura visual está muito mais associada aos padrões europeus e norte-americanos. Assim, não se pode esperar uma confusão de identidade nas crianças, já que os tipos físicos que vêm nas ruas em geral têm pouca semelhança com as imagens publicitárias ou vistas na televisão e no cinema. O mundo de imagens que contribui para nos separar de nossos vizinhos da América do Sul e nos irmanar com povos de culturas estranhas deveria ser denunciado nas nossas escolas.

Da mesma forma, que não esperamos que o professor possa levar todas estas idéias de uma vez para a sala de aula, também seria impensado pedir que fosse um iniciado em semiótica. A filosofia das linguagens que, segundo Joly (1996, p. 29), estuda o “modo de produção de sentido” é uma disciplina que encontra todo um universo de representações num único anúncio publicitário. Seria demais esperar tal habilidade do docente. No entanto, é possível fazer as crianças aprenderem a ler as imagens ao seu redor, fazendo-as simplesmente a observar o que ainda não viram e mostrando como elas não passam de uma representação do real. Um esforço neste sentido pode levar a um aprendizado que possibilitará ao adulto do futuro uma maior



consciência do mundo repleto de representações em que vive, sejam elas em movimento ou estáticas, como na fotografia.

[...] a bidimensionalidade da maioria das imagens, a alteração das cores (ainda maior com o preto e o branco), a mudança de dimensões, a ausência de movimento, de cheiros, de temperatura etc. são igualmente diferenças, e a própria imagem é o resultado de tantas transposições que apenas um aprendizado, e precoce, permite 'reconhecer' um equivalente de realidade, integrando, por um lado, as regras de transformação, e, por outro, "esquecendo" as diferenças (JOLY, 1996, p. 43).

A pessoa que não se alfabetiza nas letras na época devida geralmente encontra dificuldades em ler e se expressar através da escrita, aquele que não aprende a entender o significado escondidos nas imagens durante a sua formação básica, da mesma forma, deverá ter poucas chances de fazê-lo na fase adulta. Segundo McLuhan (1974, p. 221), "a educação é uma defesa civil contra as cinzas radioativas dos meios de massa. Mas até hoje o homem ocidental não se educou nem se equipou para enfrentar os meios com suas próprias armas." Esta defesa poderia ser adotada em sala de aula como um passo no sentido de promover o desenvolvimento das identidades e individualidades das crianças, livres, até o ponto possível, do massacre de senso comum e de homogeneização que o mundo das imagens teima em nos fazer adotar.

33

Referências

APARICI, Roberto. Câmaras de vídeo nas escolas públicas. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 5-19, jan./fev. 1999 (Entrevista).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação a Distância, Seed. *Tv na escola e os desafios de hoje*. Brasília, 2000 (Projeto de curso de extensão para professores do ensino fundamental da rede pública, Unirede e Seed/MEC, Módulo 1).

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. *The school journal*, v. 54, n. 3, p. 77-80 16 de janeiro de 1897. Disponível em: <<http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2004.

FERRÉS, Joan. *Televisão subliminar: socializando através das comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artmed. 1998.



- FROMM, Erich. *Avere o essere?*. Milão, Itália: Arnoldo Mondadori, 1977.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996
- LIMA, Venâncio Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MAGRITTE, René. *Ceci n'est pas une pipe*. 1 quadro. Disponível em: <<http://dubhe.free.fr/gpaint/magritte6.html>>. Acesso em: 02 jul. 2004.
- McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SANTIAGO, Silvano. Alfabetização, leitura e sociedade de massa. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1991.
- SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala; função e linguagem da televisão no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. *Televisão e psicanálise*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. Álbum de família. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- 34 THE MOTORCYCLE Diaries. Direção: Walter Salles. Produção: Michael Nozik, Edgard Tenenbaum and Karen Tenkhoff. Intérpretes: Gael Garcia Bernal, Rodrigo de la Serna, Mia Maestro, Mercedes Moran, Jorge Chiarella, Gabriela Aguilera e outros. Roteiro: Jose Rivera. Los Angeles: Film Four. 2004 (128 min.), son., color., 35 mm.

Affonso Henriques da Silva Real Nunes
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rua Professor Luiz Carlos Teixeira, 211 – Lagoa Nova – Natal – 59056-230
E-mail: affonso@pluralfilmes.com.br

Recebido 04 ago. 2004
Aceito 31 ago. 2004



Corpos Que Dançam: Expressões da Linguagem do Corpo na Educação

Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

As danças tradicionais estão inseridas no contexto das práticas culturais, configurando uma linguagem que pode vir a ser tematizada na arte e na educação. Este texto propõe uma reflexão sobre o lugar das danças tradicionais como dispositivo pedagógico, enfatizando a expressividade e a linguagem corporal. Acredita-se que essas danças enquanto linguagem e elemento da cultura constituem-se em um espaço onde os professores podem levar seus alunos a experimentarem novas dinâmicas, vivenciar a expressividade do corpo e da interpretação da linguagem corporal do outro.
Palavras-chave: Danças Tradicionais, Linguagem Corporal, Educação

Abstract

The traditional dances are inserted in the context of the cultural practices, configuring a language that can be lemmatized in the art and in the education. This text proposes a reflection about the traditional dances places as pedagogic device, emphasizing the expressivity and the corporal language. It is believed that those dances while language and element of the culture are constituted in a space where the teachers can take its students to try new dynamics, experience the body expressivity and of the interpretation of the corporal language of the another .
Keywords: Tradilional Dance, Corporal Language, Educational



As danças tradicionais estão inseridas no contexto das práticas culturais configurando-se numa estética, em urna percepção que constitui um estilo visível nos códigos gestuais criando urna linguagem que pode vir a ser tematizada na arte e na educação (NÓBREGA, 2001). Em geral estas danças são abordadas com o propósito de “resgate cultural” e são especificamente trabalhadas nas datas comemorativas, resumindo – se apenas às leituras de suas tradições e às repetições mecânicas de coreografias. Surgem assim as seguintes questões: há possibilidades de urna nova abordagem de linguagem das danças tradicionais, que não seja reproduzir fria e estaticamente a sua construção? Visualizá-la com novos olhos, reescrevê-las, interpretá-las a partir dos elementos cinemotores (espaço e tempo) da linguagem da dança?

Foram estes questionamentos que nortearam a construção deste, no sentido que o mesmo se tome um instrumento de reflexão sobre o conceito de dança na perspectiva de sua resignificação na interface com a cultura brasileira, também quanto às possibilidades pedagógicas para a tematização das danças tradicionais brasileiras. Justificam-se também as nossas reflexões sobre essas danças considerando que no Brasil, há urna diversidade de manifestações culturais, entre as quais, as danças, que se constituem como um dos conteúdos mais representativo da cultura dos homens, porém, na era da tecnorracionalização cada vez mais vem se distanciando do cotidiano destes, cabendo assim a necessidade em desenvolver processos pedagógicos que mediatizem o conhecimento dessas danças, bem como, os processos metodológicos a que estas podem ser submetidas.

Considerando que o mesmo fenômeno pode ser interpretado a partir de vários referenciais e que, a abordagem multi e interreferencial contribui para a compreensão mais abrangente de cada fenômeno, desenvolvemos o pensamento complexo, criando diferentes

olhares e articulando diferentes referenciais e diferentes lógicas para a compreensão do corpo como linguagem, da linguagem da dança e das possibilidades educativas do corpo que dança. Nesse sentido, dialogamos com saberes construídos na Etologia; na Fenomenologia; na Semiótica da Cultura; nos Estudos da Complexidade e nos estudos dos Saberes da Tradição.

Neste texto as nossas reflexões desencadeia-se-ão a partir de situação própria do Bumba-Meu-Boi, dança do contexto das tradições maranhenses; necessariamente a partir de um trecho de urna toada ou cântico característico dessa manifestação de dança. Essa servirá como ponto de referência e



intersecção para mediatizar a nossa discussão quanto à cultura, corpo, linguagem e educação.

O amo canta e balança seu maracá. a matraca e o pandeiro é que faz tremer o chão. Esta herança foi deixada por nossos avós, hoje cultivada por nós, pra compor sua história Maranhão (HUMBERTO-cantador do Bumba-Meu-Boi de Maracanã, São Luis-MA).

Como porta voz do seu povo, através do canto, o homem concebe e representa experiências, projeta valores, sentidos e significados. Revela sentimentos, emoções e sensações. Ao balançar seu maracá, anuncia a entrada das zabumbas, pandeirões e chocalhos, sons que invadem os ouvidos e encontram respostas na dança de homens e mulheres que celebram e que, por um instante, permitindo-se esquecer a rotina do cotidiano, utilizam o movimento como linguagem dançante, dançam!

A cena do brincante¹ de Bumba-Meu-Boi, em seu ritual de cultura, descrita na epígrafe supracitada, é emblemática para abordarmos o corpo na condição de comunicação e linguagem, cultura e educação. A princípio, podemos considerar que esta cena constitui-se como um sistema de sinais que, emitidos e sentidos intensamente, estruturam a comunicação e as trocas afetivas entre as personagens envolvidas. Assim, as nossas personagens, ao perceberem os sons que saem das zabumbas, pandeiros, tambores onças. percebem-se no mundo, organizam-se e dançam, aguçando os sentidos da experiência de vida. Tomam os seus pares de dança, cativa-os, toma as pessoas que lhes assistem e captura também aqueles, que outrora, também fizeram dessa dança seu instrumento de comunicação com o mundo.

Ao dançar, esses homens e mulheres o fazem porque realizam movimentos que não possuem aparentemente nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentidos e significados em si mesmos, haja vista que fazem parte da condição humana e de sua ludicidade². Quando dançam, criam um jogo de forças que se tornam visível nos seus corpos. Cria-se todo um universo de ações e significados múltiplos e diversos. fazendo com que o tempo e espaço sejam ritualizados e os transformem em personagens. Como personagens dessa dança, realizam história, armazenam acontecimento, alimentam a cultura e ao mesmo tempo armazenam a história que realizam, como um grande arquivo no qual espelham e projetam, de geração a geração, as mensagens neles contidos.



O corpo que canta, o corpo que ouve e o corpo que dança, comunicam, manifestam sua presença na esfera da vida social. Essa situação ilustra o quanto é diversificado a comunicação nas relações humanas, pois a mesma confunde-se com a própria vida, servindo, a princípio para a sobrevivência individual e coletiva e, posteriormente, às trocas sociais, canal por onde se transforma a realidade. Ao comunicar-se, o homem coloca em relevo a sensibilidade, atua sobre a sensibilidade de alguém, busca sensibilizá-lo ou persuadi-lo. Utiliza seu corpo como instrumento para compartilhar emoções, transmitir ordens, partilhar idéias (RECTOR; TRINTA, 1990). É um processo semiótizante do mundo, que além de tratar de códigos e mensagens, ordena as informações elementares para delas fazerem representações.

Quando o homem ritualiza a sua cultura através da dança, desencadeia um jogo de ações. Deixa-se injetar pela dança, age sobre o corpo e as emoções do outro, simula ações, gesticula, gira, salta, corteja, enfim brinca. Brinca na dimensão lúdica da dança³. Também brincou e brinca na sua filogênese e ontogênese, visto que é corpo, visto que é humano⁴. “Sabemos que o brincar já está presente em espécies animais superiores; sobretudo, em sua infância. E no homem a atividade lúdica se estende por toda a vida e é fonte de fortalecimento de sua criatividade; e, portanto, de suas forças” (BAITELLO JÚNIOR, 1999, p. 31).

O homem brincou, fez seus jogos inicialmente para manter sua sobrevivência, simulou ataques, defesas, formas de apreender o outro pela sedução e, posteriormente, transcendeu essas ações em suas magias, ritos e representações. Este é o corpo do homem brincante, um corpo que não é resultado de acoplamento de estruturas compartimentalizadas, homem/cultura, vida/natureza, física/química, não comunicantes, mas

[...] um corpo que se deixa penetrar pelos elementos químicos, tais como a água, o oxigênio ou os alimentos; pelos elementos sensoriais, tais como o tato, a vista de um rosto ou a vocalidade das palavras; por elementos sociais, tais como a família, a profissão ou os discursos (CYRULNIK, 1997, p. 92).

Esse movimento, que no momento se analisa como dança, em qualquer outra esfera da vida do homem não é algo só mecânico, nem por isso abstrato, mas ressoam fatores de ordem biológica e cultural. Um corpo não subestimado a responder a estímulos após o acionamento desse ou daquele substrato, mas um Corpo que deixa de ser massa inerte para dar



lugar às ações originais que se expressa em sua diversidade, entrelaçando o mundo biológico, físico e químico e que pela sua capacidade de reconhecer numa mesma coisa, diferentes perspectivas; transcende essa dimensão, cria um mundo simbólico de significações. Cria cultura.

Neste processo de criação da cultura, há toda uma organização corporal, uma maneira própria de acolher a nova situação e de vivê-la, ou seja, de aprender. Os estímulos do ambiente ganham um sentido que caracteriza a presença do homem no mundo e o comportamento cria uma significação que transcende o dispositivo anatômico (NÓBREGA, 2001, p. 59).

Isso significa dizer que, quando brinca, quando faz seus jogos no sentido de selecionar, retirar, padronizar a sua forma de agir, seja numa situação de sobrevivência, seja na dança ou. como se comportar em cerimônias de ritos e magia, o homem faz uma relação de recursividade entre esses fatores de apreensão do mundo. A lógica recursiva que nos referimos, diz respeito à não considerar a relação entre esses fatores como processos seqüenciais lineares de causa/efeito, produto/produtores, mas de um fenômeno unitário, no qual a possibilidade de distinguir algo do todo depende da integridade dos processos que o tornam possível (MATURANA; VARELA, 2001).

39

Portanto, quando joga, quando canta ou dança, este corpo não está apenas pondo em funcionamento o seu equipamento anatômico e fisiológico, mas está vivendo simultaneamente o mundo cultural que conformou este jogo, este canto e esta dança e todos os seus projetos existenciais neles estão representados (NÓBREGA, 2001). Para a autora, o equipamento biomecânico humano, também é simbólico. É produto e produtor de cultura. O suporte físico, químico e biológico dá sustentabilidade à vida, que necessita ser transcendida sob forma de cultura que por sua vez retoma como imprescindível a sua própria manutenção de ser vivo e de sua condição humana.

Assim, o corpo que dança, constrói cultura e é construído por esta. Isso porque "O homem é um ser cultural por natureza, por ser natural por cultura" (MORIN, 1999, p. 86), o que retrata a associação da evolução biológica e evolução cultural num sistema uno que caracteriza esse ser humano.

Ressaltamos que a cultura não é auto suficiente, não substitui o código genético, mas necessita de um cérebro desenvolvido, de um ser biologicamente



evoluído que lhe dê possibilidades organizadoras, aptas à cultura e à complexidade social. Portanto, o homem não se reduz à cultura, mas a cultura é indispensável para produzir o homem. "A cultura constitui para a sociedade um centro epigenético dotado de relativa autonomia, como o próprio cérebro de que ela não se pode dissociar, e contém em si mesma a informação organizacional que vai ser cada vez mais rica" (MORIN, 1999, p. 77).

Podemos dizer que esse corpo é dotado de herança cultural, o que assegura a sua integração numa determinada sociedade. Complementa a sua hereditariedade; bem como perpetua a sociedade no qual está inserido. Esta herança cultural por sua vez não sobrepõe a hereditariedade genética, mas opera em conjunto, complementam-se, combinam-se, determinando estimulações e inibições que contribuem para cada ontogênese individual e modulam a expressão genética do fenômeno humano.

Cada cultura, por meio dos seus imprintings precoces, dos seus tabus, dos seus imperativos, do seu sistema de educação, do seu regime alimentar, dos talentos que ela requer para as práticas, dos seus modelos de comportamento no ecossistema, na sociedade, entre indivíduos, etc., reprime, inibe, reprime, inibe, favorece, sobredetermina, a atualização de tal ou tal aptidão, de tal traço psicoafetivo, exerce as suas pressões multiformes sobre o conjunto do funcionamento cerebral, exerce até efeitos endócrinos próprios e deste modo, intervém para co organizar e controlar a personalidade (MORIN, 1999, p. 165).

Essa relação entre herança cultural e genética é de certa forma simultaneamente complementar e antagônica, pois cria nesse corpo uma nova complexidade individual. introduzindo em cada indivíduo uma dualidade integrada entre personalidade social, "seu personagem" e o seu eu, pessoa subjetiva, mas ao mesmo tempo tende a reduzir a variedade individual pelo modelo cultural ou tipo de personalidade ditado pela cultura.

Logo, o indivíduo se autoperpetua pela cultura e esta se autoperpetua pela contribuição deste, através de suas descobertas individuais e de seu grupo social em cada época e as mantêm vivas, transmitindo estas informações de geração a geração, de grupo para grupo, de época para época; descobertas, informações que são traduzidas sob forma de vestuário, gestos, as artes, as danças, os rituais, os hábitos, as religiões, os sistemas políticos e ideológicos entre outras formas de expressões individuais e sociais (BAITELLO JUNIOR, 1999).



É pois, ao jogo de ações, movimentos que denominamos dança; o resultado dessa interação biopsicosocial que se autoperpetua nesse indivíduo dançante sob forma do sistema generativo da cultura, que por sua vez, para autoperpetuar-se, deve ser transmitida, ensinada, aprendida, enfim se reproduzir em cada novo indivíduo através da aprendizagem.

Nesse sentido, o nosso brincante é um corpo que não divide, mas é permeável em suas interações com o meio. Um corpo vivo, que trabalha, sente prazer, sofre de amor e de fome, molda, transforma, conforma, disciplina-se e disciplina. Um corpo é possível ler todas as informações geradas pelo universo da cultura no tempo e no espaço. Universo que mantém vivo esse corpo e ao mesmo tempo é sustentado por ele através da transmissão social de informações acumuladas não só na memória genética, mas na memória da sociedade. Logo se inscrevem nesse corpo textos da cultura, uma cultura que, segundo Morin, reúne em si um duplo capital.

Por um lado, um capital técnico e cognitivo de saberes e de saber-fazer, que, em princípio, pode ser transmitido a qualquer sociedade, e, por outro lado, um capital específico, que constitui os traços da sua identidade original e alimenta uma comunidade singular em referência aos seus antepassados, aos seus mortos, às suas tradições (MORIN, 1999, p. 165).

41

Assim, o brincante traz no seu corpo toda a sua história e em especial para o momento, a sua técnica de dançar, ou seja, a sua técnica corporal (MAUSS, 1974), ou maneiras de servir-se do seu corpo para dançar, fazer seus jogos de ações, realizar movimentos e, de organizá-lo para reverenciar seus mitos, festejar seus rituais, representar fenômenos da natureza; enfim, que após selecionar essas ações e sabê-las eficazes, as transmitiu pelo fenômeno da tradição. "Chamo de técnica, um ato tradicional e eficaz (e vejam que nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja tradicional e eficaz. Não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição" (MAUSS, 1974, p. 217).

Em seus estudos sobre os saberes da tradição, Almeida (2001, p. 59), diz que a tradição é, comumente identificada como forma transacional "folk" entre a primitividade e a civilização, acabando "por ser percebida apenas em função de conservação, constituída por elementos petrificados nos escaninhos da memória coletiva." Para a autora, os saberes da tradição são discriminados e rotulados de não científico, recebendo a rubrica de



popular como carga conotativa de produto inferior, desconsiderando, portanto o seu poder de reativar o que já existiu, constituindo-se num eixo no qual o passado se prolonga no presente. “Os saberes tradicionais são uma das formas de explicação de fenômenos e fatos da vida social, a partir da articulação de um conjunto de relações priorizadas, sistematizadas coerentemente” (ALMEIDA, 2001, p. 81).

A dança que consideramos nesse texto, assim como as demais danças tradicionais, enquanto técnicas corporais, foram priorizadas, sistematizadas dentro de determinado contexto social e se repetiram ao longo do tempo pela tradição.

Um outro olhar sobre as danças tradicionais nos fará compreendê-las quanto ao que discutíamos até agora, entre outros; a cultura e a tradição. Elas ilustram que “a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente e também de direito no passado muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas podemos chegar a conhecer.” E também que esta diversidade não pode ser concebida de uma maneira estática. “Esta diversidade não é de uma amostragem inerte ou a de um catálogo frio” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 331 e 332), mas de uma amostragem que se constitui sucedendo-se no tempo, ou em presença de sociedades contemporâneas, próximas ou afastadas geograficamente, mas que se influenciam e continuam vivas.

42

Desse modo, o corpo conta história no dançar, uma história não linear, repleta de descontinuidades, uma história diversa e multifacetada. Uma história que traz possibilidades educativas que vão além do ensino formal, que são vividas informalmente, transmitidas e recriadas de geração a geração (PORPINO, 2001).

Essa polifonia de sons e movimentos, as mensagens inscritas no corpo dançante devem ser compreendidas no sentido que, ao invés da dança petrificar, repetir mecanicamente, os gestos construídos por um determinado segmento social, possam constituir-se numa experiência que possibilitem dinâmicas corporais reveladoras de si e dos outros.

Refletimos sobre essas danças, sobretudo na condição de conhecimento para que os professores possam fazer das danças tradicionais um espaço de recriação, de vivência da expressividade e da linguagem corporal. Um espaço que propicie aos seus alunos criar, agir sobre os corpos e emoção dos outros, intervir sobre as representações do outro. O outro não sendo só os companheiros que naquele momento lhe fazem par na dança, mas também, de outras culturas, outras danças.



Vislumbramos a possibilidade de resignificar, recriar, reescrever as danças tradicionais, reconhecendo que, para que isso aconteça, faz-se necessário o reconhecimento dessas como linguagem corporal e, enquanto linguagem, tem seus meios específicos: o movimento e a imobilidade; que juntamente com as percepções, desencadeiam um jogo de ações, que por sua vez que fazem nascer novas criações, novas poesias corporais. Tais poesias refletem em todas as ações humanas. Assim como a ludicidade, a necessidade de criar, buscar algo novo ou dar novos sentidos a algo já existente, fazem parte da condição humana.

Porpino (2001), ao abordar a dança como possibilidade de vivência do sensível, baseando-se em Rezende (1990), faz referência à educação dos sentidos, isto é, o de aprender a ver, a ouvir, a sentir para além do que víamos, ouvíamos e sentíamos anteriormente; abrindo, portanto, possibilidades ilimitadas no dançar na medida em que é possível perceber de formas diferentes e criar novas possibilidades de movimentos a cada percepção de novos contextos. A autora ressalta que é possível vivenciar a dança nas instituições educacionais a partir de uma perspectiva mais flexível, incluindo modos de aprender, de viver o próprio dançar e o dançar de outros povos, rejuntando e religando conhecimentos.

Essas reflexões sugerem uma releitura das danças tradicionais na educação, buscando preservar a fluência do movimento que nela se emprega, possibilitando o domínio de formas e atividades cada vez mais complexas, reescrevendo-as e reinterpretando-as; permitindo resgatar diversas formas de dançar para motivar práticas educativas importantes à condição humana de aprender com o corpo. Práticas educativas baseadas na capacidade de criação, recriação, apreciação e nas relações interpessoais através dos sentidos.

Com base nessas considerações, acreditamos que as danças tradicionais podem constituir-se num espaço onde os professores possam levar seus alunos a experimentarem novas dinâmicas, experimentarem com o corpo, experimentarem seu corpo no espelho dos outros, vivenciar a expressividade do corpo e da interpretação da linguagem do corporal do outro (DANTAS, 1999). Pretende-se com essas reflexões nortear uma abordagem das danças tradicionais que não se preocupe com a perfeição ou execução de danças sensacionais, mas com o efeito benéfico que a atividade criativa dessas danças tem sobre o aluno. Busca-se preservar a fluência do movimento que nela se emprega, possibilitando o domínio de



formas de atividades cada vez mais complexas, reescrevendo-as e reinterpretando-as a partir de seus elementos cinemotores (espaço e tempo); esses elementos constitutivos da linguagem da dança, são as estruturas que irão possibilitar a criação e recriação dessas danças no contexto da arte e educação, portanto códigos gestuais através dos quais muitos gestos dançantes poderão ser criados.

Oficinas pedagógicas enfocando as danças tradicionais poderão oportunizar o conhecimento e a vivência com a diversidade da cultura através da dança e fatores de movimentos nelas imbricados, permitindo-lhes arrebatarem-se pelo movimento e consentindo aos seus corpos o conhecimento de diversas formas de dançar e tomando os disponíveis para conhecer.

Acredita-se numa disponibilidade corporal, numa capacidade do corpo aprender, de acrescentar, de acumular técnicas e conhecimentos; o que pode estimular imbricações e desdobramentos dos códigos de movimentos inscritos no corpo além de tornar possíveis criações de vocabulários gestuais surpreendentes e inusitados (DANTAS, 1999, p. 105).

44

Essas oficinas pedagógicas se fazem necessárias pela compreensão de que, para refletir, discutir, interpretar um determinado fenômeno é preciso experimentá-lo. Concebe-se então que a construção do conhecimento a qual se pretende, só se desencadeariam a partir da experiência com o objeto, no caso, os elementos cinemotores dessas danças, isto é, o conhecimento construindo-se embasado em uma experiência de mundo. "Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma minha, ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Para Merleau-Ponty, todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, a ciência não tem o mesmo sentido de ser no mundo percebido, porque a mesma é uma determinação ou uma explicação dele. As experiências dos sujeitos não provêm dos seus antecedentes, do seu ambiente físico e social, mas caminha em direção a eles, sustentando-os.

Acredita-se que não podemos argumentar sobre essas manifestações, sem estar em contato com as mesmas, buscando um diálogo com estas a partir das reflexões, discussões e interpretações; isto é, pesquisar com todo o corpo (razão, emoção, intuição e sensação), não separando sujeito e objeto,



retomando a percepção como base do conhecimento, a partir da experiência corporal.

Experimentar com o corpo, experienciar essas danças e, em seguida postular idéias sobre novas possibilidades quanto a elas, parte do princípio do qual, para fazermos uma reflexão teórica, faz-se necessário que esta seja produto da experiência sensível. A sensibilidade entendida como possibilidade de conhecimento, como forma de apreensão da realidade. Conhecimento que desencadeia-se através da interseção de experiências.

Essa disponibilidade que permite acrescentar outras possibilidades, outros modos de fazer, outros jeitos de deslocar-se no espaço; enfim, brincar com seus elementos que abrirão perspectivas epistemológicas e pedagógicas das danças tradicionais.

Com essas reflexões a respeito das danças tradicionais na educação postulamos uma postura pedagógica que leve o aluno a uma aprendizagem significativa, ou seja, que estabeleçam relações não arbitrarias entre aquilo que faz parte da estrutura cognitiva do aluno (gostaríamos de substituir o termo à dimensão cognitiva por aquilo que está inscrito no corpo do aluno, um corpo que não se divide), e o que está sendo ensinado, no caso as danças tradicionais, onde o aluno possa atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças, e integrá-los aos seus esquemas.

Essa reflexão no contexto da educação é compreendida a partir da dança como linguagem corporal. A linguagem do corpo constitui a base de todas as comunicações e é através do movimento que o ser humano se relaciona com algo exterior a ele próprio. Por meio dessas relações corporais com o mundo, se desenvolvem trocas cada vez mais socializadas que se expressam de diferentes maneiras como a linguagem gráfica e a verbal.

A educação escolar enquanto sistema de instituição de ensino com propostas intencionais, práticas sistematizadas e o alto grau de organização ligada intimamente às demais práticas sociais, faz da escola um espaço por excelência em que, a partir das relações estabelecidas entre a educação e mundo, entre o educando e a cultura, ocorre o fenômeno da aprendizagem da cultura. Não de uma cultura feita, mas em construção, onde a intenção pedagógica possa ser vivida como uma experiência entre o educador e o educando na busca da constatação, da compreensão, da interpretação e da projeção da realidade.



A nossa concepção é que, a escola, deve utilizar -se de todas as linguagens, pois tudo que diz respeito ao homem e a sua cultura devem ser levado em consideração nos processos pedagógicos. Nesse caso, os elementos cinemotóres (corpo, espaço, tempo e forças motoras coordenativas), como linguagem corporal transcrita na gestualidade, na oralidade e na escrita das danças tradicionais, tornam-se vivências essenciais para os alunos participantes quanto à construção do conhecimento de mundo e de si mesmo nos processos pedagógicos.

Notas

¹A denominação "brincante" refere-se a todas as pessoas que dançam o bumba-meu-boi, assim como em outras danças tradicionais. Neste texto iremos nos referir aos corpos dos que dançam, como "corpos brincantes."

²A dança se encontra na esfera do jogo, do lúdico. Portanto, é mais que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido, transcende as necessidades imediata da vida e confere um sentido à ação (HUIZINGA, 1990, p. 4).

46

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém: EDUEPA, 2001.
- BAITELLO JUNIOR, Norval, **O animal que parou o relógio: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1999.
- CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido: O homem e o encantamento do mundo**. Tradução Ana Maria Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- HUIZINGA, Johan. **Domo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Montéiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1973.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.



MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Humberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed Tradução Hermano Neves. Portugal: Europa-América, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física: do corpo sujeito ao corpo objeto**. Natal: EDUFRN, 2001.

_____. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. In: CONGRESSO LATINO AMERICANOS, 2.,/CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3., 2001, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2002.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, 2001.159f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Alúzio Ramos. **Comunicação do corpo**. São Paulo: Atica, 1990.

Raimundo Nonato Assunção Viana
Professor do Departamento de Educação Física da UFMA
End: Avenida Antônio Basílio, 2147, apto. 08,
Lagoa Nova – Natal/RN - 59056-500
E-mail: rnviana@bol.com.br

Recebido 29 abr. 2003
Aceito 17 set. 2003



A Formação Docente Movida Pelo Desejo Despertado na Ação Reflexiva

Ana Lúcia Assunção Aragão
Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A estrutura desejante de um educador, mediante uma situação que lhe impõe conflito, pode desencadear reações as mais diversas possíveis. Movida pelo desafio, a resolução do(s) problema(s) certamente tem como base uma resposta calcada em um processo de relações igualmente estruturantes e estruturadas envolvendo organismo, corpo, inteligência e o desejo desse sujeito, transversalizado por uma situação vincular social, histórica, cultural e lingüística permanente. Este trabalho tem como objetivo discutir acerca do desejo do educador, visualizando-o como condição básica para que os seus educandos surdos construam conhecimento.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Inclusiva e Educação de Surdos

Abstract

The desiring structure of an educator, confronted with a conflictive situation, can cause various diverse reactions. Moved by a challenge, the solution of a problem(s) will certainly be based on a response that is, in turn, based on a process of relationships that are equally structuring and structured, involving the organism, body, intelligence and desire of this subject, transversated by a social, historical, cultural and linguistic constrained situation. This work intends to present a discussion about the educator's desire, seeing it as a basic condition for the knowledge construction of his/her deaf pupils.

Keywords: Teaching Formation, Integration Education e Deaf Education



Introdução

Igualdade e justiça são preceitos democráticos que devem ser garantidos a todos os cidadãos, incluindo os que apresentam necessidades especiais. Há duas décadas, a inclusão dessas pessoas na sociedade e na instituição escolar vem sendo discutida e efetivada em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. A Inclusão tem sido legitimada por documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca (1994) que prioriza a promoção de uma Educação para Todos, independente de sexo, raça, idade ou condição sociocultural, inspirada no princípio da inclusão de todas as pessoas, com suas diferenças respeitadas, sua aprendizagem garantida e suas necessidades individuais atendidas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA..., 1994).

A sociedade brasileira vem, ao longo desse tempo, mobilizando-se em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais. Avanços já podem ser contabilizados em nível nacional, estadual e municipal, com a instituição de leis que garantem a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, incluindo “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO – 1988, 1998, p.138).

Garantido o direito de acesso ao sistema regular de ensino, constata-se, a partir de 1995, através de dados oficiais da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Rio Grande do Norte – SECD e da Secretaria de Educação Municipal de Natal, um salto considerável em número de pessoas com necessidades educacionais especiais matriculadas nas escolas da rede oficial, em particular alunos com deficiência auditiva. Naquele ano, a Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP (órgão responsável, em nível estadual, pela orientação e acompanhamento da educação especial) começou, a partir das 3^{as} séries do Ensino Fundamental, a formar turmas de alunos surdos junto com alunos que não apresentavam essa deficiência, denominando-as classes inclusivas.

Aos educadores que lecionam nessas classes, a legislação também aponta alguns itens referentes à sua formação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, que trata da Educação Especial, garante às pessoas com necessidades educacionais especiais receberem orientação educacional de “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos



nas classes comuns" (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p.19).

Segundo a Resolução n.º 01/2003, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, compete à Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desportos, através do órgão responsável pela Educação Especial, "[...] desenvolver programas de formação de professores para atuar na área da Educação Especial," "complementada por cursos de atualização/aperfeiçoamento ou pós-graduação" e "aos professores que já se encontram exercendo o magistério na Educação Especial ou que irão atuar junto a esses educandos, deverão ser garantidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação." (RESOLUÇÃO DE 30 DE JULHO DE 2003, 2004, p. 11 e 21).

De igual modo, a Resolução n.º 01/96, do Conselho Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN, diz que "o educador e o dirigente escolar do sistema municipal de ensino devem receber formação contínua em serviço" e o professor que leciona alunos surdos, incluídos em sala regular, deve receber formação em língua brasileira de sinais e orientação de um instrutor surdo quanto ao uso dessa língua em sala de aula (RESOLUÇÃO DE 29 DE NOVEMBRO DE 1996, p. 2 e 3).

Assim, com base na formação docente de professores que lecionam alunos surdos em salas de aula regulares da rede oficial de ensino em escolas de Natal/RN, buscamos refletir sobre a estrutura desejante do educador, como uma condição básica para a construção do conhecimento de seus alunos surdos.

A busca da formação incitada pelo desejo de acomodação

Todos os homens levam consigo, implicitamente, noções de pessoa, de conhecimento, emoção e desenvolvimento humano. Por quaisquer meios indiretos, essas noções são parte da vida diária e afetam as múltiplas relações interpessoais em menor ou maior medida, no espaço e no tempo. Em outras palavras, carregam a sua história e as suas crenças.

Assim, o conhecimento de como se dá (ou não) a aprendizagem, como se comunica e até como vive o aluno surdo, não importava ao professor, uma vez que esse aluno não fazia parte de seu mundo. Com o processo de



inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, ao se ver diante de um aluno surdo, tendo que educá-lo, segundo o que a norma legal impõe, esse sujeito educador é acometido de um sentimento de profunda angústia e de aversão, conforme depoimentos¹ dos professores que vivenciaram essa situação.

Ao final do primeiro bimestre, chegou em minha sala uma aluna surda. Fiquei chateada com a direção da escola porque não me consultou se eu queria trabalhar com essa aluna, mas como não podia fazer nada, tive que aceita-la. Nas primeiras semanas fiquei revoltada, porque a minha turma já era muito difícil e ter mais um aluno que acima de tudo não ouvia e não falava, era demais. Aos poucos fui domando meus sentimentos e me aproximando de S., tentando entendê-la e me fazendo entender [...] (PROFESSORA A, 2000).

Na semana pedagógica do início do ano a supervisora me falou que eu teria na minha turma um aluno surdo. Fiquei desesperada e revoltada. Não conseguia mais ouvir o que ela dizia. Como é que eu ia fazer? Já era difícil alfabetizar crianças que ouviam, como eu ia fazer com o menino surdo? Resolvi que não era minha obrigação educar aquela criança diferente, pois ela deveria estar junto com os outros, como ele, que não ouviam e não falavam. Desprezava-o, mas aquilo me fazia muito mal. Então resolvi me aproximar (PROFESSORA B, 2000).

No começo fiquei atordoada, mas como não podia mandar o aluno embora, resolvi buscar ajuda (PROFESSORA C, 2001).

Ao realizar um estudo da obra de Freud, relacionando a Psicanálise à Educação, Kupfer (1989, p. 58) se refere ao desprazer sentido pelo educador no exercício de sua profissão, analisando de forma questionadora: "Não se poderia ter em mente que a repetição leva à morte, o que levaria o educador a renovar e a privilegiar o conflito como fonte de vida – vale dizer de educação?"

Com base nessa análise poderíamos nos reportar ao processo vivido pelo educador em seus primeiros contatos com o aluno surdo matriculado em sua sala de aula e o conflito ali gerado, revelando rejeição, angústia e desprazer, sentimentos que deixam o educador paralisado (a pulsão de morte). No entanto, aos poucos, o próprio conflito parece gerar uma força motivadora que o impulsiona a acomodar-se (a pulsão de vida). O desejo de acomodação



pessoal do educador, gerado pelo desprazer com a situação de educar alunos surdos juntos aos demais alunos que ouvem, numa mesma sala de aula, gera uma reflexão de sua ação pedagógica (o que fazer?; como fazer?) e, por conseguinte, aciona a busca por uma formação profissional que lhe proporcione conhecer novos mecanismos educacionais para adequar-se à nova situação profissional.

Os passos empreendidos em tal situação coadunam-se com as concepções piagetianas sobre a motivação como base das acomodações individuais, subjacentes a todas as formas de conhecimento. A esse respeito, Furth (1995), ao analisar a relação entre desejo e conhecimento, tomando como referência a teoria de Freud, centrada quase exclusivamente nas emoções e a teoria de Piaget, no intelecto, aponta que apesar deste último centrar a sua teoria do desenvolvimento humano na inteligência, ele não nega que o funcionamento desta pressupõe, necessariamente, uma motivação acionada por um poder afetivo. Em outras palavras, a idéia de que a resolução de um problema só será buscada se houver um interesse ou motivação.

Tal concepção justifica a busca de formação acadêmica específica do professor para satisfazer a exigência de novas estruturas a serem modificadas e acomodadas, a partir da motivação ocasionada pela presença do aluno surdo em sua sala de aula. O depoimento seguinte de uma professora, que participou dos encontros pedagógicos, comprova nossa interpretação:

Quando a diretora me disse, no início do ano, que teria uma aluna surda em minha sala, eu quase pedia transferência daquela escola. Depois de me desesperar e deixar todo mundo na escola agoniado, resolvi buscar ajuda, fazer um curso de língua de sinais e participar desses encontros de estudos. Agora estou mais calma (PROFESSORA D, 2001).

A fala da professora, conforme se observa, vem corroborar seu desejo de busca em relação a uma nova forma de saber, para cujo aprendizado se fez preciso um objeto movido pelo supracitado poder afetivo, desta feita acionando, mediando e intermediando o processo de fusão entre objeto e desejo.

Fruto da experiência de orientação pedagógica aos educadores que atuam em salas inclusivas com alunos surdos, na rede oficial de ensino municipal e estadual, na cidade de Natal, o presente trabalho centra-se nas

razões-de-ser do desejo desse educador em ensinar pessoas surdas e a consequência desse desejo, enquanto elemento básico, para essas pessoas construírem seu conhecimento.

Os passos empreendidos em função de tal descoberta foram movidos por questões do tipo: o que possibilita a construção do desejo de quem ensina? Existem diferenças no desejo do educador que leciona somente educandos que ouvem e o educador que leciona educandos surdos?

Constatamos que, diante de uma criança surda em situação de ensino-aprendizagem, são muitos os sentimentos apresentados pelos educadores, como medo, angústia, pavor, revolta, pena, desprezo, agressão, entre outros. Tais sentimentos vão se modificando com o tempo e, uma vez sentindo-se desafiados pela presença inquietante do aluno surdo em sala de aula, aflora, em alguns educadores, um desejo de saber mais sobre essas pessoas para poder lhes ensinar; outros, no entanto, diante dessa mesma situação permanecem estáticos, como que paralisados, esperando o tempo passar, porque não se sentem responsáveis pela educação daquela criança diferente das demais que estavam habituados a lecionar. Felizmente, estes são em número reduzido.

Segundo Davine (1998), o desejo é essencial para mover o processo de aprender e, como ocorre com o professor numa situação de sala de aula inclusiva, aprender a ensinar. Lembra Kupfer (1989, p. 94) que o professor é "um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente e que é exatamente este desejo que o impulsiona à função de mestre."

Quando falamos em ter desejo, convém que tenhamos em mente que o desejar não surge de um "passe de mágica," de um clique: *Eu desejo e pronto!* Ao contrário, para se constituir num sujeito desejante, é preciso adquirir conhecimentos sobre o que o desafia e, em se tratando de lecionar pessoas surdas, é necessário conhecer como se processa o seu desenvolvimento em relação ao desenvolvimento das pessoas que ouvem, o que se supõe já ser do conhecimento do educador ao longo da sua formação acadêmica.

Nesse caso específico, é necessário conhecer também sobre a influência que o tipo de linguagem utilizada pelo sujeito ouvinte, ou pelo sujeito surdo, exerce no desenvolvimento cognitivo deste. Finalmente, é preciso que o educador tenha clareza quanto aos recursos e estratégias de ensino que irá utilizar em seu trabalho pedagógico para atender as diversas



necessidades apresentadas por seus educandos, sejam eles surdos ou ouvintes.

O desejo despertado na ação reflexiva

A necessidade de conhecer o processo educacional da pessoa surda surge a partir da reflexão da ação pedagógica do professor: “Como vou ensinar, se não sei me comunicar?;” “Como ele aprende?;” “O que devo ensinar?” Enquanto faz, questiona o que faz e, nessa busca de caminhos em aprender o novo, reestrutura sua ação pedagógica, ao mesmo tempo em que sua forma de pensar sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais também se reestrutura, corroborando assim, com a idéia de que, enquanto modifica a realidade, o homem é por ele modificada.

Da mesma forma, enquanto orientadores das aprendizagens dos professores com os quais trabalhávamos, buscamos refletir sobre a nossa ação pedagógica com esses professores ao analisarmos os seus depoimentos acerca de suas práticas. Em um dos encontros de estudos e orientação, solicitados a responder sobre o que estava dificultando a prática pedagógica na sala de aula inclusiva, com alunos surdos, uma professora, cuja turma era formada por 30 alunos, dos quais 22 se encontravam em recuperação, assim se colocou:

Cobrei das minhas 03 alunas surdas o mínimo que poderia cobrar. Assim mesmo pouco consegui. Percebi que de tanto cobrar, elas estavam me antipatizando e o nosso relacionamento estava se tornando insuportável, a ponto de envolver outras pessoas da escola e até fora dela. Mudei a tática e passei, dentro do possível – pois não conheço a língua de sinais – a explicar-lhes com mais calma. O nosso relacionamento melhorou e resolvi deixar rolar de qualquer jeito (PROFESSORA E, 2001).

Percebendo a angústia da professora, o instrutor de língua brasileira de sinais – Libras² e aluno do ensino médio, presente ao encontro, pediu para se dirigir aos professores. Utilizando-se de uma comunicação, que mesclava a língua de sinais e a oralidade, sugeriu que:

Para o professor ensinar bem às pessoas surdas é necessário que ele observe algumas coisas: que ele entenda o surdo e sua maneira de ser, que é diferente das pessoas ouvintes; que ele ajude o surdo,



tendo paciência e explicando detalhadamente os conteúdos que ele tem de aprender; que ele aprenda a língua de sinais, para facilitar a comunicação (INSTRUTOR DE LIBRAS, 2001).

As falas desses dois sujeitos – um ensinante e um aprendente – relatando sobre as mesmas dificuldades sofridas sobre o aprender e o ensinar, e os sentimentos que os envolve, nos fizeram pensar no desejo do professor como condição básica para a construção do conhecimento no aluno surdo. E em se tratando de desejo, convém evocar Furth (1995, p. 95), para o qual o princípio do prazer, enquanto ingrediente do desejo, “[...] encontra-se na base dos relacionamentos interpessoais e da personalidade.”

O sentimento experimentado e relatado pelo aluno surdo mencionado, ao nosso ver, exemplifica esse pensamento, pois, ao sugerir pontos para que o professor ensine bem, na realidade está sendo sugerido que o professor sinta prazer em ensinar e conseqüentemente satisfaça o desejo do seu aluno surdo de aprender. No entanto, para que a realização desse desejo satisfaça a ambos, é necessário que se crie um vínculo, no dizer do aluno, através da explicação mais paciente, da compreensão com o seu jeito de “ser diferente” e do aprendizado da língua de sinais para que a relação vincular se estreite.

Em outros termos, desejar que o aluno surdo possa aprender é um pressuposto básico para que ele aprenda, uma vez que o componente desejante se instala no Outro, na falta do não saber como o processo de ensino-aprendizagem possa se dar. “O que ele precisa?” “Como ele aprende?” Nessas questões encontramos a raiz do desejo do professor. Podemos dizer que aqui começa a história vincular ou, até, a história de amor, na qual cada sujeito esboçará a resposta inconsciente, lá onde atua seu desejo marcado pelo outro.

Porque nos referimos à relação de amor? Porque o outro pode realizar o nosso desejo, pode nos orientar e nos dar pistas pelas quais será possível obtermos as respostas. O outro tem alguma coisa que nos interessa. Isto é amar na perspectiva de que as nossas faltas são preenchidas pelo que se encontra no outro, mediante a realização de busca e de negociação. Sobre isso não poderíamos deixar de lembrar Paulo Freire que afirma ser o ato educacional *um ato de amor* entre sujeitos que, num processo de negociação permanente, transformam um ao outro internamente, ao mesmo tempo em que transformam a realidade exterior. Afirmava Freire (2001) estar interessado na criação de uma *pedagogia do desejo*.



Trata-se, pois, de um percurso no qual estão em jogo o amor e o desejo, percurso este que, na área da educação, se traduz como desejo de saber, definindo, por sua vez, o vínculo numa aprendizagem onde buscamos o que não sabemos no outro, fazendo-o grande e importante para nós. É a falta provocada pela presença do sujeito surdo que incita a busca das respostas necessárias ao professor para manter e alimentar essa relação. Ou seja, para que o professor seja despertado pelo desejo de ensinar o aluno surdo, necessário se faz que esse sujeito (que se torna o objeto de desejo) esteja presente para que essa motivação, através da falta provocada no seu processo de ensinar, instale-se e comece, a partir de então, a aflorar a busca para a satisfação desse desejo, que deixa de ser satisfação de um e passa a ser busca de satisfação de ambos (professor e aluno). É quando desejo e objeto se fundem num só, como explica (Kierkegaard apud Furth, 1995, p. 9). "O desejo existe somente onde o objeto existe; o objeto existe somente onde o desejo existe; desejo e objeto são um par de gêmeos, nenhum dos quais pode vir ao mundo um momento íntimo antes do outro."

56 Chegamos, desse modo, à conclusão de que a base das relações interpessoais são o conhecer e as emoções. Longe de serem opostos, as emoções humanas e o conhecimento, desejo e objeto, são dois lados da mesma moeda e têm sua origem comum na evolução biológica da sociabilidade humana e no desenvolvimento individual de cada sujeito.

Para Piaget (1975) a aquisição do conhecimento se dá por processo de equilíbrio e desequilíbrio, entre os quais se estabelecem uma assimilação e uma conseqüente acomodação, de modo a garantir-se a aprendizagem. Segundo os estudos de Furth (1995), essa passagem também pode ser entendida do ponto de vista emocional, através da teoria psicanalítica freudiana proporcionando ao educador uma base ética e uma linha filosófica para que sua ação possibilite conhecer melhor, do ponto de vista psicológico, o educando com quem lida.

Diz-nos Fernández (1990) que, para aprender, é necessário que haja um ensinante (o educador), um aprendente (o aluno) e um vínculo que se estabelece entre ambos. No processo de construção desse vínculo surgem grandes desafios afetivos, cognitivos e sociais, permeados de mal-estares, alegrias e rompimentos. É nesse labirinto de vivências emocionais, entre quem ensina e quem aprende, ou, no choque de suas diferenças, que a educação acontece.



Convencidos de que a possibilidade de cada sujeito envolvido no processo do aprender é tão real quanto a sua capacidade cognitiva, acreditamos que a aprendizagem só se torna efetiva quando o lado emocional é incorporado ao trabalho pedagógico. Essa é, ao nosso ver, uma solução que deve ser analisada por todo profissional que vivencia educação.

Segundo Pichon-Rivière (1998), o vínculo é sempre social, e a personalidade do sujeito é produto dos vínculos estabelecidos nas relações entre duas ou mais pessoas. Com base nisso, é importante atentar para que a relação vincular seja sempre dosada.

Quando discutimos o vínculo entre o professor e o aluno, no convívio escolar, observamos que ele não pode ser carregado por excesso de afetividade e, tampouco, pela sua falta. A relação vincular muito intensa de afeto não leva à aprendizagem significativa, uma vez que a relação com o outro toma muito espaço. Ao mesmo tempo, a relação muito fraca de afeto, ou nula, não estabelece laços, nem expectativas e, portanto, não há envolvimento e aprendizagem. É necessário, como diz Davini (1998, p. 45) “[...] conhecer este processo onde o professor tem que ocupar o lugar do mestre para levar o aluno a querer aprender, mas tem que renunciar a este mesmo lugar, para poder ensinar sem tirania, sem intrusão de significação.”

De acordo com as nossas observações em salas de aula com professores ouvintes e alunos surdos, a construção do vínculo, no início do processo educativo se coloca nos seus extremos, dada a dificuldade de comunicação entre os dois sujeitos do processo educativo. Ora a relação se mostra exageradamente permeada de afetividade, num clima familiar, onde o/a professor/a por não saber como proceder exerce a função de tio/a, ora a relação se encontra totalmente desprovida de afeto, chegando o aluno a ser esquecido pelo/a professor/a na sala de aula.

Quando, ao contrário, a relação vincular é dosada, o professor observando a construção do vínculo com os seus alunos no dia-a-dia escolar tem condição de rever sua prática, os sentidos, as possibilidades e os limites do seu fazer como educador, ou seja, do seu ensinar. Esse observar convida-o a buscar as causas das travas na aprendizagem, onde ele não percebeu e desafia-o a ver e procurar mais. Se apareceu mal-estar, é sinal de necessidade de trabalho no vínculo. Leva-o a procurar os entraves surgidos no grupo e, conseqüentemente, o que nele próprio possibilitou tais entraves.



Construir vínculo provoca emoções positivas e negativas, necessárias à construção da personalidade de quem aprende e também de quem ensina. Dá medo, prazer, alegria, decepção e irrompe desejo, condição básica que possibilita o aprender.

Poderíamos dizer que a construção do vínculo no processo educacional entre o aluno surdo e o seu professor é o caminho que será percorrido por ambos com o objetivo de adquirir as competências peculiares a cada sujeito. Nesse processo, enquanto ensina, o professor reflete sobre o que ensina, como ensina, para que e a quem ensina e a partir desses saberes já constituídos, busca os conhecimentos de que ainda não dispõe para suprir as lacunas deixadas em sua ação pedagógica como professor de alunos surdos e vai, aos poucos, construindo novas estratégias de ensino. Ao mesmo tempo, no mesmo processo vincular, o aluno surdo, incitado pela pulsão desejante do professor em conhecer e aprender, constrói junto o seu conhecimento.

Para concluir

58

Os questionamentos que fizemos, no início desta reflexão, quanto à configuração do desejo do educador que trabalha somente com alunos ouvintes, bem como do educador que trabalha com alunos surdos, permitiu-nos chegar à conclusão de que o despertar-para-aprender dos educandos (surdos ou ouvintes) supõe ou pressupõe que a pulsão desejante do educador seja neles depositada; ou em outros termos, é preciso acreditar que esse educando – seja surdo, seja ouvinte – aprende. Não é que esse desejo seja diferente nos educadores; poderíamos, quando muito, dizer que se trata de um desejo de busca mais desafiador, uma vez que para isso é necessário caminhar à procura de um conhecimento até então não afluído: conhecer o e sobre o aluno surdo.

Tomar consciência dessa condição de que é preciso desejar para aprender, constitui-se, ao nosso ver, em um pressuposto básico para que os programas dirigidos à formação continuada dos educadores, sejam na educação regular, sejam na educação especial, tenham como cerne os conhecimentos apontados pelos próprios professores, uma vez que aqueles surgiram, provavelmente, das inquietações e reflexões de suas ações pedagógicas, e que estão impregnados de desejos; desejos de aprender a ensinar, enquanto ensinam.



Notas

¹ Os depoimentos mencionados nesse trabalho são de professores da rede oficial de ensino estadual e municipal, em encontros mensais para estudos e orientação pedagógica realizados pelo setor pedagógico da Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, no período compreendido entre 1999 e 2002. À época desse estudo fazíamos parte desse setor.

² Nos encontros de orientação pedagógica com professores que lecionavam alunos surdos, contava-se com a presença de pessoas surdas adultas, denominadas 'instrutores de língua de sinais', com o objetivo de fazer uso dessa língua, em situações variadas (diálogo, momentos lúdicos, vivências musicais). Além dessas oficinas, uma carga horária de 40 horas iniciais era destinada ao aprendizado dessa língua, pelos professores.

Referências

BRASIL. **Constituição - 1988: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DAVINI, Juliana. **Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2001.

FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget**. Tradução Dante Coutinho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975.



PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. Tradução Eliane Toscano Zamikhowsky. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 01, de 29 de novembro de 1996. Conselho Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN. Disponível em <<http://www.mp.rn.gov.br/sicorde/legislação>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 01, de 30 de julho de 2003. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Natal/RN: SECD, 2004. (Caderno n. 9).

Ana Lúcia Assunção Aragão
Professora de Monografia do Departamento
e integrante da Linha de Pesquisa Estratégia de
Pensamento e Produção do Conhecimento do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UFRN
End. Rua Bernardo da Motta, 3449, Candelária
59065-720 – Natal/RN
E-mail: analucia@ufrnet.com.br

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira
Professora Substituta do Departamento de Educação
e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.
End: Av. Alexandrino de Alencar, 1345,
Apto. 401 – Tirol, Natal/RN
E: Mail: luzia@digizap.com.br

Recebido 25 maio. 2004
Aceito 20 jul. 2004



Construindo Consciência Crítica na Alfabetização Digital

Ana Loureiro Jurema

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Neste texto nós arguimos que as Tecnologias da Informação precisam ser desmistificadas no processo de formação de professores, através da construção de uma consciência crítica. Esta se faz pela aprendizagem e compreensão do uso das tecnologias da informação em categorias: técnica, sócio-histórica e político-ideológicas, assim como do entendimento dos constructos teóricos que permeiam os usos destas tecnologias, sendo crucial a conexão dos fundamentos teóricos com a prática. Enfatizamos que estas tecnologias da informação são tão-somente um meio para dar suporte à aprendizagem, e não são neutras. A autora lista as premissas básicas para uma pedagogia da informática e apresentam exemplos de aplicações destas idéias sendo postas em prática. Palavras-chave: Alfabetização Digital, Consciência Crítica, Pedagogia da Informática

Abstract

This paper argues that Information Technology (IT) needs to be demystified, through critical consciousness, for educators to focus on IT as a means to enhance learning. It goes on to define the technical, socio-historical and political-ideological levels of IT and to identify four theoretical constructs: tutorial, machine-as-human, intellectual tool and catalyst. Pervading these constructs is the understanding that IT can be used as an ideological agent, which is crucial if we are to connect theoretical foundations with practice. The author lists the foundational premises for a pedagogy of informatics and give practical examples, which emphasize a process of capacitation.

Capacitation refers to an ongoing, active process where teachers work together and become empowered and energized through deep collaboration.

Keywords: IT Literacy, Critical Consciousness, Pedagogy of Informatics



Introdução

O que a Informática significa para os educadores? Como se educa profissionais nesta época onde proliferam as tecnologias da informação?

Já houve, e ainda perdura, uma tendência em preparar os profissionais do ensino para usar a tecnologia centrada num fim em si mesma, envolvida por uma certa mística, e sedimentada em promessas de indizíveis benefícios. Como é possível, enquanto educadores, assegurar o uso das tecnologias da informação para ampliar e aprofundar a aprendizagem?

A tendência agora, porém, é articular o uso das tecnologias da informação às questões pedagógicas e de conteúdos específicos, numa abordagem interdisciplinar – trabalhar por projetos. Como preparar educadores para pensar e agir na sociedade informatizada?

É necessário situar as tecnologias da informação no contexto sócio-histórico, dentro de uma perspectiva de consciência crítica e de desmistificação. É preciso definir uma política educacional e desenvolver um senso moral de direção em relação ao uso das tecnologias da informação na escola, além de melhorar a qualidade da proficiência técnica de seus usos. É necessário desenvolver uma pedagogia que englobe e, cuidadosamente, considere também o papel que estas tecnologias desempenham na sociedade.

62

Alfabetização digital

Nós nos baseamos em conceitos de Paulo Freire (1985), que entende alfabetização como um processo que provê as pessoas com condições de ter controle e agir como sujeito de suas próprias vidas, ao invés de simplesmente serem subjugadas às forças políticas, econômicas e sociais dominantes. Quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo ele dinamizou a informatização da educação com o Projeto Gênese (São Paulo, 1992). Dizia Paulo Freire (1985, p. 3) “O projeto político-pedagógico que estamos articulando pretende em última instância que, partindo de uma primeira leitura do mundo, meninos e meninas, homens e mulheres façam a leitura do texto, refaçam a leitura do mundo e tomem a palavra.”

Entendemos Alfabetização Digital, portanto, como mais do que aprender as habilidades necessárias para usar as máquinas e programas e adequá-los aos conteúdos específicos das disciplinas curriculares, obedecendo



às teorias de ensino em voga. A Alfabetização Digital envolve também aprender como participar em arenas diferentes de atividades, que são mediadas por impressão, imagens, sons, movimentos e inovações tecnológicas.

As práticas de alfabetização devem ser múltiplas, representando modos diferentes de alfabetizar, todos eles contribuindo para o sucesso acadêmico dos aprendizes e permitindo aos jovens que delineiem seu futuro. Alfabetização Digital é, além disto, aprender a ler o papel que as tecnologias desempenham na sociedade, é questionar os propósitos de seus usos, é entender como as tecnologias intervêm nas nossas vidas e nossas relações com os outros, e ser capaz de escolher quando usar e que tecnologia é apropriada aplicar, dependendo do problema a resolver ou tarefa a desenvolver.

Alfabetização Digital deve preparar, enfim, os profissionais do ensino a uma crescente consciência crítica do mundo informatizado, organizando “uma forma mais precisa do pensamento através da problematização da visão de mundo e da análise crítica da experiência.” Nós concordamos com Freire também quando ele diz que alfabetização envolve a compreensão da vida numa forma que não podia ser vista antes, “uma espécie de despertar da consciência [...] uma compreensão crítica da experiência” que contribui para o processo de ‘liberação’ (FREIRE, 1985, p. 14).

Alfabetização Digital, portanto, deve assegurar ao educador o desenvolvimento de uma consciência crítica que nos capacita a fazer escolhas e tomar decisões bem informadas sobre a maneira de usar e responder a tais tecnologias na nossa sociedade de um modo geral, e na sala de aula em particular. Desta forma os profissionais de ensino passariam a ter o controle sobre o impacto destas tecnologias ao invés de estarem à mercê delas. O conceito de *conscientização* em Freire, isto é, o processo simultâneo de transformar o mundo através da ação enquanto se apropria e expressa a realidade do mundo através da reflexão e análise crítica, permeia nossa definição de Alfabetização Digital. Nós acreditamos que esta forma de alfabetizar em informática torna os aprendizes em criadores, capazes de se engajar em “ações transformadoras,” ao invés de usar as tecnologias como meros repetidores de experiências, no mais das vezes concebidas para outros.

Para alfabetizar em informática dentro da perspectiva que expomos acima é importante se ater aos (1) *aspectos práticos*, que envolve o uso das tecnologias da informação e (2) às *perspectivas teóricas* que incluem os conceitos que dão base ao processo de aprendizagem.



1. Aspectos práticos da alfabetização em informática

Para que a alfabetização em informática aconteça é necessário considerar três ângulos de leitura diferentes que se interconectam para compor os aspectos práticos do uso das tecnologias da informação:

a. Leitura sob o ângulo técnico

As habilidades técnicas devem ser ensinadas, mas dentro do contexto do mundo que cerca o aprendiz, com questões reais para serem problematizadas, discutindo-se como e porquê os problemas existem para se chegar a soluções. Desenvolvendo a consciência crítica necessária, o aprendiz aprende a decidir o uso e aplicabilidade dentre as várias tecnologias da informação disponíveis e traz sua dimensão criativa às tarefas quando ele concentra nos seus próprios objetivos, ao invés de apenas se ater ao uso em si destas tecnologias.

b. Leitura sob o ângulo sócio-histórico

Este ângulo envolve compreender e discernir as tecnologias da informação como parte de um processo geral histórico-social da humanidade. É saber que computadores e tecnologias da informação são produzidos por pessoas, e como tais são instrumentos culturais que vão se transformando e transformando a vida das pessoas que os fabricam e que os usam.

c. Leitura sob o ângulo político-ideológico

O aprendiz se alfabetiza em informática, no sentido político-ideológico exercitando sua consciência crítica quando aprende a examinar os pontos fortes, o potencial e os benefícios presentes nas tecnologias da informação, assim como suas fraquezas, seus limites e custos. Ler a palavra e ler o mundo (FREIRE, 1985) alfabetizando-se e questionando a ideologia dominante e abrindo espaços às contra-ideologias. Este aspecto da alfabetização digital permite que o aprendiz intervenha ativamente e reinvente os usos das tecnologias da informação, de forma a dirigir o processo de alfabetização e não deixar que a direção já contida nas tecnologias domine. Nesta óptica o aprendiz entende que as tecnologias da informação não são neutras nem passivas e desempenham um papel de agentes ideológicos Bowers (1988); Noble (1991); Jurema e Costa Lima (1994).

Estes são os fundamentos necessários ao aprendiz para que ele crie novas maneiras de pensar e de agir ao usar as tecnologias da informação. O desenvolvimento de uma alfabetização digital deve ser permeada, portanto, pelas perspectivas de Freire (1970; 1985), Vygotsky (1962; 1978) e Leontiev (1978), no sentido de considerar as raízes sociais e históricas das tecnologias e seus instrumentos associados às maneiras pelas quais eles são usados.

2. Perspectivas teóricas na alfabetização em informática

Quem alfabetiza é quem, em última instância, seleciona as estratégias de ensino-aprendizagem. E se espera que estas estratégias expressem fundamentos teóricos saudáveis. Por isso é necessário que o alfabetizador não se deixe guiar pela moda ou por interesses comerciais das corporações e tenha conhecimento das concepções de ensino que geralmente permeiam o uso das tecnologias da informação na sala de aula. As tecnologias da informação, portanto, podem ser lidas a partir de diferentes perspectivas:

a. Como se fossem um tutorial

Aqui o foco recai sobre a eficácia instrucional com quase nenhuma possibilidade de resposta original por parte do aprendiz. É o que se chama de instrução programada: os resultados ficam sob o controle do instrutor, eles são previsíveis e, geralmente, padronizados. A alfabetização sob esta perspectiva se faz através da cópia, do treino, da repetição e consiste na base de exercícios organizados a partir de um nível crescente de dificuldade. Ao se utilizar de softwares tutoriais o aprendiz se exercita, revisa, recorda, pratica, através de testes e reforço. A aprendizagem se baseia no estímulo-resposta, repetição e realimentação.

b. Como se fossem máquina inteligente

É quando o alfabetizador decide usar programas inteligentes, capazes de *dialogar*, fazer perguntas e dar explicações previamente programadas ao aprendiz. Subliminarmente, está presente nesta perspectiva a idéia de que o alfabetizador é substituível pelos programas inteligentes, que representam o professor, tutor, guia, além de vários aspectos da cognição humana. Ao usar programas de simulação, demonstrações, jogos de estratégia, o aprendiz



intui, compreende, aplica. A aprendizagem se dá por descobertas e resolução de problemas.

As perspectivas “a” e “b” representam uma perspectiva convencional de alfabetizar, a “educação bancária” como definiu Paulo Freire (1970), onde o aprendiz tem um papel mais passivo e segue o que já vem prescrito pelos programas. Eles suprimem a dimensão social da aprendizagem, lançando a mensagem de que máquinas e programas podem substituir o alfabetizador. A dimensão social está presente nas perspectivas que apresentamos a seguir.

c. Como se fossem uma ferramenta intelectual

Aqui as tecnologias da informação funcionam como ferramentas de suporte para questionamentos e descobertas pessoais. O postulado desta perspectiva é que se o aprendiz se engaja em atividades de programação – desenhando, construindo, encontrando os erros – o aprendiz adquire benefícios cognitivos que podem ser estendidos além de simplesmente aprender a codificar um linguagem particular de computador (KOSCHMANN, 1996). No entanto, o alfabetizador ainda entende a alfabetização como um ato descontextualizado, ignorando as realidades histórico-cultural do aprendiz. Ao utilizar Editores de Texto, Planilhas Eletrônicas, Programas de Apresentação ou Gestores de Bancos de Dados, o aprendiz atua, realiza tarefas e pode criar. Estes programas ajudam o aprendiz a representar, organizar, registrar, recuperar e apresentar informações. A aprendizagem se realiza através de tomadas de decisões e do processamento significativo de informações.

d. Como se fossem um mediador

As tecnologias da informação passam a ser usadas como mediadores e catalizadores, adicionando elementos para enriquecer a interação e comunicação entre aprendizes. O alfabetizador adiciona a dimensão sócio – interativa na alfabetização que passa a representar uma condição fundamental para que o aprendiz aprenda e se forme enquanto cidadão. Aqui as atividades são cooperativas e o aprendiz é desafiado a avançar a partir das trocas com o alfabetizador e com outros aprendizes mais avançados. Nesta perspectiva todos elementos contribuem no processo de alfabetização e as tecnologias da informação participam para ampliar e nutrir a colaboração. A utilização de redes, a Internet, que facilitam o acesso e transmissão de informações, o aprendiz amplia suas possibilidades de comunicação e cooperação. Nesta perspectiva a aprendizagem é, eminentemente, colaborativa.



3. Alfabetização digital requer uma pedagogia em informática

Nosso trabalho se baseia no entendimento destes aspectos teóricos e práticos da alfabetização em informática, e no diálogo sobre se, quando e como as tecnologias da informação podem ser usadas para desempenhar as tarefas e atingir os propósitos que queremos. Sempre regemos o nosso trabalho de acordo com premissas (JUREMA, 1998, JUREMA et al., 1995) que permeiam e se tornam intrínsecas à nossa prática:

4. Usando computadores como um meio, não um fim e priorizando pessoas

No processo educativo o computador não deve substituir as pessoas, mas assisti-las na reorganização do processo ensino – aprendizagem. Tem que se considerar também as mudanças que as relações que se estabelecem entre aprendizes e os softwares trazem na produção do pensar.

5. Propondo interdisciplinaridade com organicidade

Ao mesmo tempo em que se introduz os aprendizes à informática esta introdução deve vir integrada aos conteúdos curriculares das disciplinas. Conceitos, uso da máquina e conteúdos programáticos são articulados organicamente. Os conteúdos e suas aplicações diárias são intrinsecamente relacionadas e a abordagem é interdisciplinar.

6. Requerendo participação ativa e cooperação

Os aprendizes devem ser participantes ativos, que no curso da aprendizagem devem estruturar sua experiência e conhecimento. O trabalho cooperativo entre aprendizes, e entre aprendizes e professores, possibilita maior conhecimento e maior compreensão do que está sendo aprendido – mais e melhor do que individualmente.

7. Refletindo sobre impactos e implicações sociais

Trazer para sala de aula o pensamento crítico e a reflexão sobre os impactos e implicações sociais do uso do computador. A partir de uma combinação desta base nós desenvolvemos uma série de aplicações práticas



diferentes, numa tentativa de traduzir tais questões pedagógicas na prática. Nosso desafio tem sido o de comunicar numa linguagem simples, mas não simplística (FREIRE, 1985), de criar e estruturar as atividades que permeiem nossas crenças acerca de como realizar uma alfabetização digital.

Nós apresentaremos a seguir alguns exemplos para ilustrar as maneiras que encontramos para expressar, na prática, nossas teorias sobre a alfabetização digital.

8. Exemplos de aplicações práticas

a. Cidadãos do ciberespaço

Este é um guia de suporte para professores de primeira a sexta séries do ensino fundamental para ajudar o aprendiz a se tornar um usuário crítico da Internet. Um aspecto a ser considerado para que o aprendiz se torne um cidadão crítico do ciberespaço envolve a compreensão da "Netiquette," ou a etiqueta online. Trazemos como exemplo uma atividade que estimula o aprendiz a conectar este conceito à sua vida cotidiana e a construir sua própria própria versão através de discussões com outros aprendizes, enquanto se utilizam e pesquisam na Internet.

68

Atividade: Netiquette

Pedir ao aprendiz que individualmente liste alguns dos costumes e regras que o ajudam a se relacionar com sua família. Em pequenos grupos eles discutem alguns dos costumes ou regras que ajudam a turma ou a escola a se relacionarem.

Pedir a turma para desenvolver uma lista de costumes ou regras que eles acham que deveria existir para tornar a comunidade cibernética agradável e segura.

Organize os aprendizes em pares para que eles conduzam uma pesquisa na Internet tentando encontrar sugestões de etiqueta online.

Desenvolver um "Guia de Netiquette" da turma. Este guia deve ser enriquecido e refinado à medida que eles vão se deparando com novas regras de convívio no ciberespaço (O'ROURKE, 1997).



b. Conquistando o Ciberespaço

Esta atividade é uma oficina de três dias para professores de pré a sexta séries. Nosso objetivo é criar um espaço onde vários tipos de atividades dêem o suporte necessário para que aprendizagem ocorra em colaboração entre aprendizes. As atividades se distribuem entre Exploração e Busca, Fazendo Conexões, Refletindo e Revisando a Aprendizagem, Habilidades e Instrumentos, permeados por diálogos e discussões com os aprendizes, enquanto se resolve questões concretas para elaboração de projetos que os grupos de professores desenvolvem durante todo decorrer da oficina. As questões técnicas são tratadas no contexto dos projetos e têm o suporte da "homepage" do ICC-ed (Internacional: Conectividade e Capacitação em Educação, <http://iteci.com.br/~icc/index.html> 1997). Um dos nossos objetivos principais foi estimular a reflexão sobre alfabetização e as implicações para alfabetização digital aplicada ao uso da Internet em sala de aula. A oficina se prolonga para além dos três dias mantendo o diálogo com os participantes através de uma lista de discussão que mantém espaço para conversação e suporte.

c. Introduzindo computadores da pré a oitava série

69

Jurema e Costa Lima (1994) conceberam e desenvolveram uma metodologia para introduzir o uso do computador para aprendizes da pré a oitava série. Elas de fato desenvolveram uma pedagogia da informática, integrando o ensino de conceitos da informática aos conteúdos curriculares variados, tais como Matemática, Língua Portuguesa e História, e adicionando a discussão sobre a compreensão do uso do computador e seu papel na sociedade. A pedagogia da informática (JUREMA et al., 1995) busca trazer para alunos e professores a compreensão conceitual da estrutura e funcionamento dos computadores, ao mesmo tempo em que eles vão desenvolvendo as habilidades técnicas necessárias para usar computadores de forma competente. As atividades buscam estimular a reflexão e a construção de conceitos pelos aprendizes através de situações-problema agradáveis e lúdicas. Há ainda uma preocupação que perpassa estas atividades que é a de provocar e aprofundar a reflexão, de forma colaborativa, sobre as relações pessoa-máquina e os impactos sobre os usos do computador no cotidiano. No quadro abaixo apresentamos um exemplo de uma atividade, mostrando as sugestões dadas ao professor:



Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi para o Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.

(Carlos Drummond de Andrade in Reunião: 10 Livros de Poesia, Rio de Janeiro, José Olympio, 1976)

Depois de ler para os alunos o professor pode perguntar questões tais como: Qual é a 17ª palavra do poema? Quantas vezes aparece a palavra "amava"?

70 Em seguida pode levar os alunos a refletirem sobre como eles chegaram às respostas, e o que seria necessário para que eles possam responder estas questões.

Possíveis respostas dos alunos seriam: gravar, contar e anotar, decorar. Ao professor cabe sublinhar a questão da memória e do processamento de dados como são trabalhados no computador, comparando como funciona nas pessoas.

Não Esqueça de enfatizar que as pessoas *criam* as máquinas executam, repetindo o que as pessoas dizem para elas fazerem. Por exemplo, as pessoas podem inventar várias maneiras diferentes de terminar o poema, o computador só apresentará saídas diferentes se for programado para isto (JUREMA; COSTA-LIMA, 1994).

d. Home-page para pessoas portadoras de deficiência

Este é um trabalho coletivo (JUREMA; COSTA-LIMA; ALMEIDA; LONGMAN, 1999) para criar um sistema participativo de construção de provedores de conteúdo para *homepages* direcionadas a pessoas portadoras de deficiência, enfatizando autoria e acessibilidade, com um grupo composto por técnicos da educação especial da Diretoria de Educação Especial (DEES) da Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco (SEE).



Com base na verificação dos efeitos da produção de *homepages* de “encomenda,” que se apoiam na reafirmação do saber vertical e na geração de dependências, optamos por uma postura de desmistificação do saber da informática, com a intenção de fazer face ao poder e controle dos que têm a informação.

Além de capacitar as pessoas com os requisitos técnicos necessários para criarem e gerirem sua própria *homepage*, o resultado principal é o sentimento de apropriação que se desenvolve na equipe, que pode ser entendido a partir da metodologia de trabalho que se construiu, a qual apresentamos a seguir:

Definição de uma metodologia de trabalho: Construir coletivamente este instrumento – fazendo pesquisas, reuniões, debates, estudos, utilização de instrumentos informatizados.

Quebra de alguns paradigmas: O conhecimento da informática, antes visto como exigência básica para a construção de uma *homepage*, vai sendo adquirido aos poucos, na troca com o grupo e na medida em que dimensionamos os conteúdos da página e sua forma de organização.

Algumas descobertas: O desafio e o valor de uma construção coletiva, a possibilidade de aproximação da escola com outros segmentos da sociedade, o sentimento de responsabilidade diante deste produto que é criação do grupo, a descentralização no gerenciamento de uma *homepage*, a aquisição de conhecimentos sobre Projetos, Leis, Instituições e Profissionais da área.

Com estes e outros projetos, estamos processando a alfabetização digital das pessoas no sentido freireano do termo, ou seja, de forma a garantir uma real apropriação deste instrumento de trabalho através do desenvolvimento de conceitos e competências básicas para a futura manutenção da *homepage* pelos próprios integrantes do grupo de trabalho.

Mais algumas palavras

As tecnologias da informação podem ser usadas como um meio para aprofundar e ampliar a aprendizagem desde que focalize no desenvolvimento de uma Pedagogia da Informática. No âmbito desta pedagogia é necessário que a alfabetização ocorra criando uma consciência crítica que capacitará os aprendizes a fazerem escolhas informadas sobre as maneiras de usar e responder a estas tecnologias. É necessário preparar o



aprendiz para pensar e agir dentro da sociedade informatizada que se vive, pensando-se numa alfabetização digital imersa numa pedagogia que englobe aplicações práticas com fundamentos teóricos saudáveis, tais como os que enfatizamos neste artigo.

Nossas aplicações práticas continuam se desenvolvendo, enquanto outras novas vão sendo concebidas. Nós compartilhamos de uma perspectiva internacional, de construção da experiência, e de reflexão e análise de diferentes situações que nos dão suporte para desenvolver e aprofundar os conceitos e as formas com as quais desempenhamos nosso trabalho de Alfabetização em Informática seja na Austrália, no Brasil ou nos Estados-Unidos. O uso das tecnologias da informação para apoiar a aprendizagem só tem sido enriquecido por esta colaboração internacional.

Referências

BOWERS, Carl. **The cultural dimensions of educational computing: understanding the non-neutrality of technology.** New York: Teachers College Press, 1988 (v.1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed.** Trans. Myra Bergman Ramos. (20th anniversary edition ed.). New York: Continuum, 1970.

_____. **The politics of education: culture, power and liberation.** New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985.

_____. **Literacy.** Reading the word and the world. Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 1987.

JUREMA, Ana Loureiro. The politics of technology. Revealing meaning of computer usage in schools. **Department of Educational Leadership, Technology and Administration.** Eugene, University of Oregon, 1998.

JUREMA, Ana Loureiro; COSTA-LIMA, Maria Edite. **Informática para crianças e adolescentes.** Recife: ITECI edições, 1994.

JUREMA, Ana Loureiro; COSTA-LIMA, Maria Edite; DALMAU, Mary; JUREMA, Merval. (October 17-20, 1995). **Towards a pedagogy of Informatics.** Paper presented at the CSCL1995. The First International Conference on Computer Support for Collaborative Learning, Indiana University. Bloomington, Indiana, USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



KOSCHMANN, Timothy (Ed.). *CSCCL: theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

NOBLE, David. *The classroom arsenal: military research, information technology, and public policy*. London: The Falmer Press, 1991.

O'ROURKE, Maureen. *Citizens of cyberspace: guiding K-6 students to become effective users of the internet*. Unpublished Master's Report, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto gênese*. A informática chega ao aluno da escola pública municipal. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992.

Vygotsky, Lev. *Thought and language*. Trans. Eugenia Hafmann and Gertrude Vakar. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1962.

_____. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Ana Loureiro Jurema
Professora do Departamento
de Psicologia e Orientação Educacionais
e do Centro e Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
Coordenadora do Mestrado Profissionalizante de Gestão
em Políticas Públicas da Fundação Joaquim Nabuco.
E-mail: ajurema@iteci.com.br

Recebido 31 jan. 2004
Aceito 19 ago.2004



Políticas de Formação Continuada e sua Relação com Avaliação de Professores

Olgaíses Maués

Universidade Federal do Pará

Resumo

Este texto foi construído, tendo como objetivo apresentar uma análise feita sobre as políticas de formação de professores no Brasil implementadas no governo atual, procurando demonstrar a relação que essas políticas têm com as exigências do mercado e como elas estão sendo avaliadas. Para tanto, será apresentada a natureza das políticas de formação, discutir-se-á a intencionalidade que se pode inferir das mesmas e se ressaltará finalmente alguns dos mecanismos que estão sendo indicados como forma de avaliação dos docentes.

Palavras-chave: Políticas de Formação, Avaliação Docente, Mercado

Abstract

Analysis of the teachers formation politics in Brazil, implemented by this government in an attempt to demonstrate the relation these politics have with the requirements of the market and how they are being evaluated. For in such a way, the nature of the formation politics is presented; it is argued the intention we can infer from them and it is emphasized some of the mechanisms that are being indicated as a form of teachers evaluation.

Keywords: Formation Politics, Teaching Evaluation, Market



As políticas de formação de professores têm sido alvo de um inusitado interesse por parte dos governantes, que têm, nos últimos tempos, em nível mundial, voltado atenção para esse aspecto da educação. Documentos emanados de diferentes organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, (BM, 2002); o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL, 2003); a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004), têm enfatizado a importância de se concentrar esforços para a elaboração de ações que permitam uma maior e melhor qualificação dos docentes.

A formação de professores está no centro dos acontecimentos do mundo da educação, e tem suscitado discussões e divergências, sobretudo, no seio dos movimentos sociais e sindicais, mas também tem tido aprovações. As políticas, ações e estratégias que vêm sendo propostas estão, no geral, ligadas aos resultados negativos do desempenho escolar. Os documentos dos governos dos países em desenvolvimento evidenciam que o nível de leitura, de escrita, as noções básicas de Matemática e os conhecimentos gerais não correspondem às exigências feitas pelo mundo do trabalho. Medidas diversas passaram a ser recomendadas por diferentes organismos nacionais e internacionais, assim como conferências passaram a ser realizadas visando a alinhar a educação às exigências oriundas de uma nova ordem mundial que envolve aspectos estruturais, como a alteração nos processos de trabalho, e aspectos superestruturais, como a redefinição do papel do Estado-nação.

A escola, que preparou, durante um século, para um processo de trabalho assentado nos princípios fordistas, deixou de preencher as necessidades postas pelas novas demandas do capital. Dessa forma, passou a ser severamente criticada, teve suas falhas e erros apontados, entre eles o despreparo dos alunos ao terminarem os estudos, sobretudo a educação básica.

Assim, o insucesso escolar estaria na origem, na base das razões pelas quais os governos começaram um movimento de reforma, cujo início, no Brasil, se pode datar na década de 1980. Esse movimento mundial parte, de um modo geral, das mesmas causas – o fracasso escolar – se baseia nos mesmos motivos – a importância de preparar o trabalhador para um mundo informatizado, assentado num novo paradigma de trabalho – e chega às mesmas soluções – é preciso reformar a escola e formar os professores diferentemente para atender tais demandas. Nesse sentido, a formação dos



professores passa a ser vista como uma das forças e uma das fraquezas para que a educação possa atingir os objetivos pensados em âmbito mundial, o de ser um instrumento para o desenvolvimento econômico.

Os principais formuladores de políticas educacionais sobre o assunto acreditam que a formação de professores deve ser feita de modo a contemplar a nova “realidade” da sociedade do conhecimento e consideram que a formação que se dá hoje é muito teórica, desvinculada da prática efetiva e distanciada das escolas para as quais ela forma. E que, sobretudo, não prepara os jovens para esse “novo” mundo, assentado na informática, na robotização, no trabalho flexibilizado e polivalente. Para alguns,

A questão docente e, em particular, a formação docente é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres professores no quadro de uma revitalização geral da profissão docente (PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2003, p. 9).

Os organismos internacionais e a formação

As diferentes reformas que vêm ocorrendo na formação dos professores estão assentadas em políticas que visam a preparar esses profissionais para o enfrentamento com a sociedade do conhecimento. Na realidade, está havendo uma certa uniformização nas políticas educacionais, em função de decisões tomadas por organismos internacionais, que visam a atender as demandas da globalização e de seu suporte ideológico e político – o neoliberalismo. Utilizando-se de vários documentos, gerados em gabinetes, ou em encontros restritos, esses organismos vêm estabelecendo as políticas e linhas de ação, assim como as diretrizes para a formação de professores, visando a atender às demandas do mercado e formar pessoas que preencham as exigências da globalização.

O Banco Mundial, em documento datado de 1995, é bem explícito em relação à concepção de formação de professores. Esse documento explicita que é importante dar destaque na formação inicial, ao conhecimento da matéria a ser ensinada e que a formação contínua permite melhorar o conhecimento da matéria ensinada e as práticas pedagógicas conexas. A ênfase tanto para a formação inicial como para a formação contínua deve



ser feita por meio de programas de ensino a distância, por haver uma melhor relação custo-benefício, maior que os programas presenciais.

No relatório elaborado pela Unesco referente ao ano de 1996 a preocupação com a formação é bem explícita. Nesse documento é ressaltado que para melhorar a qualidade da educação é preciso, primeiramente, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, e ainda que no mundo atual os professores têm uma nova tarefa: tornar a escola mais atraente para os alunos e lhes fornecer as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Esse "novo" profissional deve se formar tendo clareza de que o processo ensino-aprendizagem se dá em torno da chamada sociedade do saber ou da informação

O Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dacar, no ano de 2000, reforça os mesmos aspectos a serem observados na formação de professores e salienta que nenhuma reforma terá chances de sucesso sem o envolvimento e, portanto, a participação ativa dos professores, devendo os mesmos disporem permanentemente de apoio profissional, notadamente por meio do ensino aberto e a distância. Um outro aspecto que esse fórum destaca é o do novo papel que cabe agora aos professores, qual seja, preparar os alunos para a nova economia fundada no saber e movida pela tecnologia.

O documento do Banco Mundial intitulado "*Education sector strategy*" (1999) salienta que com a nova era tecnológica a formação dos professores deve ser eficaz de modo a contribuir para o sucesso dos programas educacionais.

A Cúpula das Américas, reunião que congregou 34 países das Américas, realizada em Quebec no ano 2001, deu destaque à performance dos professores e recomendou a melhoria nas condições de exercício da profissão; a revalorização da imagem, graças a uma sólida preparação inicial; a possibilidade de uma educação contínua, por meio de estratégias de formação acessíveis, flexíveis, em que sejam adotadas novas tecnologias de informação e comunicação.

O Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e no Caribe (PREAL), em um documento intitulado "O futuro está em jogo," elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação, Eqüidade e Competitividade, estabeleceu, em 1998, quatro recomendações fundamentais



para o sucesso do que eles chamaram da transformação real da qualidade do ensino. A primeira delas é a determinação de padrões que possam servir de referência para o estabelecimento de currículos; a segunda refere-se à necessidade de os governos locais assumirem suas responsabilidades em relação à implantação de currículo intencional; a terceira recomendação diz respeito ao aumento do investimento por aluno e a quarta é o fortalecimento da formação e a capacitação docente.

Pode-se observar uma “preocupação” de todos esses organismos com a formação dos profissionais da educação, com o conteúdo dessa formação e com os aportes teóricos e pedagógicos em que a mesma deverá estar assentada.

Para Ann Lieberman e Milbreu McLaughlin (2000, p. 254) existem três estratégias para melhorar a qualificação dos professores: as estratégias apoiadas em normas, àquelas que tem como eixo a escola e o corpo docente, e as estratégias centradas na formação profissional dos professores. No primeiro caso, dizem as autoras, a lógica da reforma é baseada nos objetivos do ensino que deverão ser bem definidos, ou, ainda, na determinação do perfil do professor, isto é, o que ele deve saber e ser capaz de fazer. Se esta estratégia é a escolhida, ou a privilegiada na reforma, então, se terá em tese uma reforma baseada em resultados. Em relação à segunda estratégia, esta levaria a mudanças na gestão, nas estruturas, nos programas, na cultura da escola e parte do princípio que com essas ações se pode fazer dos professores “des êtres apprenants” [seres que aprendem]. Em relação à reforma baseada na formação profissional o objetivo seria o crescimento de cada professor sobre o plano profissional, abrindo e facilitando o acesso a diferentes formas de saberes.

Rosa Maria Torres (2000), escrevendo sobre a América Latina, diz que as reformas que se passam nessa região são caracterizadas pelo fato de virem do alto, isto é, da cúpula, sem a participação dos principais sujeitos envolvidos, que são os professores. Para ela, são reformas elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, setoriais; isso porque as reformas teriam como prioridade as coisas e não as pessoas, isto é, a infra-estrutura, os equipamentos, os livros didáticos, os laboratórios de informática. Outro aspecto das reformas destacado por essa autora é que a valorização dos professores fica apenas no papel, na prática é toda uma outra história, tendo em vista a falta de uma política e de medidas concretas que possibilitem



uma mudança nos salários, nas condições de trabalho, na formação, na carreira, no prestígio e no respeito devido a esses profissionais.

A maioria das políticas de formação está voltada para “universitarização” da formação inicial e para a formação contínua em serviço, ou ainda para a formação contínua por meio da educação à distância. Dessa forma a centralidade das políticas de formação está na formação inicial e na formação contínua, não necessariamente articuladas e nem sempre de responsabilidade do poder público.

A centralidade das políticas de formação contínua

A formação contínua é um dos eixos que hoje está à frente das políticas de formação de professores. As mutações no mundo do trabalho, as novas tecnologias, a reestruturação na base produtiva, a globalização têm impulsionado essa modalidade de formação para que se desenvolva e passe a ser uma prioridade.

Existem compreensões diferenciadas sobre a terminologia. Alguns autores fazem a distinção entre formação continuada e contínua. A primeira refere-se a uma formação seqüencial que envolve graduação, especialização, mestrado, doutorado. A segunda diz respeito a uma formação que se passa “ao longo da vida,” devendo o indivíduo buscar uma atualização constante, quer através de cursos, quer por meio de uma capacitação em serviço. Neste texto está sendo adotada a compreensão de formação contínua.

Pode-se dizer que pelo menos três tendências se desenham como forma de desenvolver a formação contínua. Há a que defende que essa se dê exclusivamente na universidade, uma segunda que vê a formação contínua apenas no local de trabalho, como cursos ou como forma de capacitação em serviço e uma terceira que conjuga os objetivos das duas outras citadas. A escolha de uma dessas tendências está ligada diretamente à concepção de formação que é dada.

Paquay (2001) questiona a utilidade da formação contínua e esclarece que além das funções clássicas, como desenvolvimento das competências dos professores, existem outras funções, como o desenvolvimento profissional, que implica a reciclagem da disciplina e da didática; o aumento das competências profissionais; o envolvimento com os pares e o desenvolvimento de uma identidade profissional. Além desses aspectos, o autor ressalta que a formação contínua permite uma abertura cultural e social, a promoção social,



o momento de o professor ter um olhar do ponto de vista do aluno, no sentido de alguém que está aprendendo. Para o autor, essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional de cada um, mas os resultados destas podem ser sentidos de uma forma global, dentro do meio escolar e na sociedade como um todo.

Cauterman e Bliez-Sullerot (1999) chamam atenção para a validade desse tipo de formação. O título do livro desses autores, *La formation continue des enseignants est-elle utile?* (A formação continua dos professores é útil?), já coloca uma questão sobre a validade desse tipo de formação, e os autores explicitam alguns resultados de uma pesquisa realizada sobre a questão posta. A avaliação desse tipo de formação aparece como uma necessidade, como uma solicitação e como uma oportunidade teórica, sendo que, em relação a esse último aspecto, os autores resumem os resultados da pesquisa em alguns itens, dos quais destacamos o seguinte: que a formação contínua é, no caso da educação, uma ferramenta de profissionalização e que a ênfase é dada para a situação de trabalho.

De uma maneira geral, a formação contínua vem se constituindo uma parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais aprofundada, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação, contudo, quando se analisa de forma política e contextualizada pode-se observar que, sociologicamente falando, essa formação tem o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que cada vez mais se prende à exigência do mercado e na qual a educação está sendo questionada por ser tratada como uma mercadoria e a escola como uma empresa.

Em uma obra denominada *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants* (Formação contínua e aperfeiçoamento profissional dos professores), desenvolvida pela OCDE (1998a), a questão está posta como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino. Esse trabalho diferencia duas expressões que são freqüentemente utilizadas em todas as publicações sobre o assunto, quais sejam, o aperfeiçoamento profissional e a formação contínua. Quanto à primeira expressão, a definição apresentada pela OCDE (1998b, p. 18) se refere a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, dos conhecimentos, da "expertise" e outras características necessárias para o processo



de ensino; e esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a propósito do segundo termo, formação contínua, o trabalho se refere como sendo mais particularmente, as ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício.

A partir dessa compreensão, a OCDE identifica pelo menos seis objetivos que esse tipo de formação pode ter, como a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a utilização de novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda para os professores mais fracos a fim de que os mesmos melhorem sua eficiência. Mais uma vez a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto, é o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em cheque o seu valor e as instituições que a ministram. Assim sendo, a formação contínua viria contribuir, de uma certa maneira, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que a mesma não atenderia às demandas sociais, além do que como as transformações em todos os domínios do conhecimento estão ocorrendo de uma forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem de fato sido colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, porque abre um enorme mercado de formação e enseja, tanto nas Universidades públicas quanto nas demais instituições e mesmo empresas, uma possibilidade de aumentar a receita contábil.

A política de formação contínua no Brasil

A formação de professores tem ocupado um espaço de destaque nas políticas e nas reformas educacionais brasileiras na última década. O próprio Ministério da Educação classifica – as como fazendo parte da segunda geração das reformas, sendo de fundamental importância para o alcance dos objetivos propostos em relação ao ensino fundamental e à formação do trabalhador.



Nessa perspectiva, os documentos emanados do MEC/CNE e do Banco Mundial vão caracterizar o enfoque que será dado a essa formação, quais sejam o treinamento em serviço e o ensino a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (art. 61, inciso I e II) apresenta de forma clara a concepção da formação que é defendida: "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades."

Esse artigo, que abre o Título VI da lei específica, já evidencia o caráter de enxugamento do modelo de formação na medida em que aponta, como fundamento, como base para a formação de professores, a capacitação em serviço e o aproveitamento de experiências. O aspecto prático e técnico já começa a ser indicado exatamente para se conformar às exigências do Banco Mundial que vê na formação contínua uma forma de melhorar o conhecimento da matéria a ser ensinada e as práticas pedagógicas.

A formação em serviço, para ser eficaz, deve dar lugar aos seguintes elementos: apresentação de teorias ou técnicas pedagógicas novas, demonstração dessas teorias pelos formadores, realização prática pelos professores. [...] A formação em serviço tem mais chances de ter sucesso quando ela está diretamente ligada à prática do professor (PRIORITÉS ET STRATÉGIES POUR L'ÉDUCATION, 1995, p. 93).

A política de formação contínua apresentada pelo atual governo está centrada na Portaria ministerial de nº 1403 9 de junho de 2003 que tem como objetivo instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada (nessa ordem) de Professores da Educação Básica. O referido sistema compreende segundo o artigo 1º:

I o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
II os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
III a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (PORTARIA MINISTERIAL Nº 1403 DE 9 DE JUNHO 2003, 2003).



A lógica embutida na Portaria ministerial é de primeiramente “verificar” os conhecimentos dos professores, para, a partir daí, estabelecer, via Centros de Desenvolvimento, a formação dos professores. Em um documento do MEC, (BRASIL, 2003, p. 7 e 11) intitulado Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo¹, pode-se observar que na apresentação do referido documento, o então Ministro da Educação declara que “a valorização do professor da educação básica é prioridade,” enumerando, em seguida, algumas ações para conseguir esse intento. Dentre elas estão a fixação de um piso salarial, a garantia da formação inicial e continuada com qualidade, o estabelecimento de diretrizes nacionais de carreira, além da “concessão de benefícios sociais que favoreçam o acesso do professor a bens culturais necessários ao exercício profissional.” Já no corpo do documento, além dos aspectos apontados pelo Ministro, está, como parte da política de valorização e formação de professores, a “instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.” Ressalte-se que, dentre essas várias ações integrantes da política de valorização, o governo decidiu iniciar exatamente pelo Exame Nacional de Certificação.

O objetivo principal do referido instrumento de regulamentação é avaliar os professores, via um Exame Nacional de Certificação de Professores, testando os conhecimentos, as competências e as habilidades dos profissionais da educação que estão no exercício da função, assim como dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos concluintes dos cursos de licenciatura de nível superior. Os professores aprovados no Exame receberão uma Certificação Nacional de Proficiência Docente, com validade de cinco anos e uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, que deverá ser instituída por meio de Lei.

Como se pode constatar a ênfase das políticas de valorização do magistério definidas pelo atual governo está centrada na verificação dos saberes e conhecimentos dos professores, desconsiderando o contexto em que os mesmos foram formados e as oportunidades oferecidas para uma permanente atualização para o exercício docente.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em um documento intitulado “Formar ou Certificar? Muitas Questões para Reflexão” (2003), apresenta algumas considerações a propósito da Portaria 1403/03 de 9 de junho de 2003 e do documento do MEC, e entende que essa política é



inoportuna por desconsiderar que a valorização dos professores pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições dignas de trabalho e um plano de carreira e salários condizentes com as funções exercidas pelos docentes.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no documento do XI Encontro Nacional (2002), reitera uma antiga posição que data da origem do movimento, que é a de construir uma política global de formação “[...] que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores” (ANFOPE, 2002, p.16). A compreensão que esse movimento tem sobre o assunto é que essa política global é a garantia de se ter uma formação docente com qualidade, que esteja num continuum, além da articulação entre formação, condições de trabalho e política salarial e de carreira.

Nessa ótica, a ANFOPE propõe a elaboração de uma Política de Formação Continuada que deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve contribuir para a profissionalização do professor. Da mesma forma, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sugere a criação, na lógica da política global, de um Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação, que “inclua programas de incentivo e apoio à formação” e que seja implementado em colaboração com os entes federados.

Um programa de Formação Continuada deve partir da concepção de educação que se tem, sendo a tradução operacional da mesma, visando a permitir aos sujeitos participantes uma forma de refletirem a sua prática, as suas vivências no cotidiano e buscarem fundamentação teórica que os permita avançar na trajetória profissional. Adotando essas concepções de Educação e de Formação, vê-se a formação continuada como um direito e um processo que deve-se dar ao longo da vida e que possibilite novas elaborações teóricas e a construção do conhecimento e permita o desenvolvimento profissional e pessoal, a partir das reflexões sobre a ação profissional e a prática social.

Na contemporaneidade a Formação Continuada vem como resposta às mutações no mundo do trabalho, em virtude das novas tecnologias, e à reestruturação na base produtiva, assim como ao processo de globalização que está posto na sociedade. O surgimento de novas formas de trabalho e das exigências de uma sociedade pós-industrial, cujos paradigmas deixam de ser o fordismo/taylorismo, tem demandado da escola um outro tipo de sujeito.



Os profissionais da educação têm buscado formas de atualização e informação para responder às necessidades que são colocadas hoje. A rapidez com que as mudanças se processam também tem sido um fator que vem estimulando uma formação contínua à medida que entre a formação inicial e o exercício da profissão já há uma defasagem de conhecimentos que exige uma busca constante de capacitação.

A Formação Contínua possivelmente permite que o profissional esteja revendo a sua prática, com base em matrizes teóricas que possam vir fundamentar a nova prática pedagógica. Esse movimento que vai do social ao pedagógico e deste ao social é necessário e indispensável para que o processo de aprendizagem possa se dar como algo situado e contextualizado, e, assim, haja uma inserção na realidade e o desenvolvimento de ações proativas que permitam que a educação seja realmente um dos fatores do desenvolvimento social e da formação da cidadania.

O exame como avaliação docente

Enquanto os movimentos sociais vêm, historicamente, chamando atenção para a necessidade e a importância de se ter uma política global de formação, o governo está preocupado com a “certificação” dos professores por meio de um Exame que, pelas características apresentadas nos documentos oficiais, tem a intencionalidade de controle, de aferição de resultados, e utiliza-se de mecanismos de premiação (recebimento de bolsa) e punição (não recebimento de bolsa), podendo gerar com isso ações individualizadas, acirrar a competitividade e estabelecer um sistema de meritocracia. Aqueles que não lograrem êxito deverão submeter-se novamente ao processo, a fim de poderem obter o “selo” e a certificação que indica sua proficiência, pois, apesar da participação no Exame não ser obrigatória para os professores em exercício, o MEC explicita que “[...] o certificado poderá ser utilizado pelos gestores das unidades e redes de ensino como critério em processos seletivos para o monitoramento e avaliação de políticas de formação docente, para a promoção na carreira e a concessão de benefícios ao professor em exercício” (SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO..., 2003, p.16).

Um outro aspecto que merece uma análise é a definição de Matrizes de Referência, isto é, os conteúdos que deverão servir de orientação para a elaboração do tal Exame, ou como explicita o MEC (2003) um conjunto de saberes específicos que caracterizam a formação docente. O caráter cognitivo



e operacional tem predominância nesse documento, que na realidade estabelece as competências que os professores devem possuir para o exercício da docência, isso porque as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 09/01 de maio de 2001) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação determinam que as competências constituem o eixo nuclear da formação.

Adotando-se a abordagem por competências como determina o CNE, a definição das Matrizes de Referência e a instituição do Exame de Certificação vêm ao encontro do que Ramos (2001) diz sobre o sistema de competência, ou seja, que o mesmo é integrado por três subsistemas: normalização das competências; formação por competências; avaliação e certificação das competências. Os dois primeiros elos do sistema já tinham sido estabelecidos na legislação, tanto por meio da Lei nº 9394 de 1996, quanto pelo Parecer 009 de 2001 e pela Resolução 001 de 2002, do Conselho Nacional de Educação. A Portaria ministerial 1403, de 9 de junho de 2003, veio fechar o ciclo.

Assim, o Exame Nacional de Certificação de Professores, estabelecido pela Portaria citada, está dentro da lógica das competências, isto é, deve-se, a partir da normalização das competências, do estabelecimento das diretrizes curriculares para a formação e, finalmente, da avaliação dos resultados garantir o controle e a regulação da formação de professores, podendo, assim, atingir os objetivos propostos pelas políticas educacionais que são de fazer uma relação linear entre o mercado e o mundo da educação. Além desses aspectos citados, pode-se levantar um outro, que se refere à natureza do Exame, que da forma como está definido via Portaria e pelas Matrizes deverá avaliar “desempenhos pontuais”, de forma operacional, passando a ser o único instrumento de avaliação dos docentes da Educação Básica.

A Avaliação não é neutra e deve estar referenciada por uma concepção de educação e de formação. A concepção de educação que se infere das políticas educacionais estabelecidas é a de uma “modernização conservadora,” no sentido dado por Apple (2003, p. 57) traduzida nas políticas educacionais por meio dos currículos obrigatórios em nível nacional, provas no nível nacional e estadual, o estabelecimento de um padrão de qualidade, além do controle sobre os professores. Em relação a esse último item, nessa visão neoconservadora os professores passam a ter uma autonomia regulamentada, que significa que o trabalho desses profissionais passa a ser padronizado, racionalizado e policiado. O professor passa a ter o seu trabalho



controlado, via exames, por exemplo, tanto em termo de processos quanto de resultados.

A preocupação inerente a essa sorte de padronização, que implica diretrizes curriculares nacionais; parâmetros curriculares nacionais e exames nacionais, tanto para alunos quanto para professores, significa o vínculo que hoje as políticas educacionais têm com o mercado. O fato, já mencionado neste texto, de que a formação docente tem como eixo nuclear o modelo das competências, pode dar uma noção desse vínculo da educação com o mercado. O estabelecimento de competências, sobrepondo-se aos saberes, tem ocupado parte da literatura educacional, sobretudo na Europa e América do Norte. A interferência dos empresários europeus, por meio de uma organização denominada "Table Ronde Européenne des Industriels" (1989) na definição do que as escolas devem ensinar é a evidência do vínculo explícito que hoje a educação tem com o mercado. As competências necessárias ao mercado passaram a ser as determinantes da formação, incluindo a de professores.

O programa denominado DeSeCo – Definition and Selection of Competencies², (Definição e Seleção de Competências) tem como finalidades a definição de competências básicas e o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. O programa chama atenção para o fato de que as competências dizem respeito às pessoas e à sociedade. Em relação aos indivíduos, as competências devem corresponder a uma participação com sucesso no mercado de trabalho, assim como no processo político, nas relações sociais e interpessoais. Para a sociedade, o fato de ter uma população competente vai permitir a existência de uma economia competitiva. O programa deixa claro que a definição e a escolha das competências-chave são sempre, e talvez mesmo primeiramente, o processo de negociação entre os decisores políticos, e não simplesmente uma questão de reflexão científica. É, pois, essencial associar os meios econômicos à definição, à promoção e à adaptação das competências individuais e sociais requeridas para assegurar a produtividade, a competitividade e a capacidade de inovação.

O modelo de competências, tendo em vista o seu caráter mundializado, passa a exigir também um modelo de certificação, isto é, uma forma de avaliar se as mesmas foram atingidas e validá-las. Ramos (2001) destaca a relação entre esse modelo de certificação de competências



e a avaliação como instrumento regulador dos resultados esperados. Nesse aspecto, diz a autora, a certificação tem uma relação direta com a empregabilidade, que por sua vez está ligada ao saber prático, aquele adquirido no trabalho. As questões levam invariavelmente ao atendimento das exigências do mercado.

O Exame de certificação seguido da formação continuada, da forma como está na política de governo, parece estar ligado, também, ao fato de a educação ter sido classificada pela Organização Mundial de Comércio como um serviço, e como tal sujeita às leis do mercado no tocante a oferta e a regulamentação ou desregulamentação. O Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS ou GATS em Inglês) é um acordo negociado no âmbito da OMC que visa a regulamentar o comércio internacional dos serviços tais como comunicação, obras públicas, saúde, serviços sociais, turismo, lazer, cultura, desporto, transporte, educação e mais outros quase 160 itens. Seguindo esse acordo as empresas transnacionais têm a possibilidade de se "apoderarem" dos serviços públicos, incluindo a educação, em todo o mundo.

88 Junto a esse acordo se tem a criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) que propõe abrir fronteiras para a instalação de consórcios internacionais, com a quebra de qualquer obstáculo para tal, incluindo o reconhecimento de diplomas, e a expansão dos serviços educacionais por meio eletrônico ou presencial. Com essa liberalização total dos "serviços" da educação parece que se faz necessário um tipo de ensino que possa caber nas exigências dessas empresas internacionais. Assim, as competências a serem desenvolvidas nas escolas, para a formação do trabalhador, devem estar de acordo com a "carta de competências" estabelecida em nível mundial. Da mesma forma, a formação dos professores deve ser feita seguindo os parâmetros estabelecidos pelos organismos internacionais, para dar conta de suas atribuições na economia do saber.

Finalizando

As políticas públicas para a formação continuada de professores, traduzidas mais recentemente, pela Portaria Ministerial nº 1403 de 9 de junho de 2003, trazem a marca do atendimento às exigências do mercado, traduzidas pela natureza da formação, que passa a ser orientada pelas competências definidas nas Matrizes de Referência e avaliadas por meio de Exames, como forma de aferição dos resultados.



Esse tipo de política desconsidera as condições materiais e objetivas do exercício docente, centrando-se numa formação, preferencialmente em serviço, que acaba se restringindo a ações pontuais, voltadas, em geral, para os aspectos didáticos e metodológicos, ignorando os objetivos maiores do processo educativo e as análises da sociedade onde a escola está inserida.

A preocupação que os organismos internacionais têm demonstrado pela formação em serviço pode significar um esvaziamento da formação inicial e dos diplomas, para uma priorização da experiência adquirida fora da escola e da capacitação de acordo com as necessidades pontuais apresentadas pelo mercado. A educação a distância também tem sido a modalidade mais indicada para o desenvolvimento da formação.

A definição das competências, no lugar dos saberes, como eixo nuclear da formação também representa essa opção que os governos vêm fazendo de colocar a educação a serviço do mundo empresarial e de estabelecer indicadores mundiais que podem servir de referência para aquilo que deve ser "ensinado e aprendido."

O Exame de Certificação estabelecido pelo Governo brasileiro como uma política de formação será o instrumento legal que deverá atestar se de fato a formação dos professores atende às exigências do mercado e, portanto, se o profissional da educação está apto a formar o "novo trabalhador" para a sociedade do conhecimento. A avaliação como regulação e controle, baseada em resultados, com caráter meritocrático e eficientista não contribui para a melhoria da capacitação docente, nem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A defesa, pelos movimentos sociais, de uma política global de formação visa a valorização desse profissional e investe na formação inicial, que deve ser baseada numa sólida formação teórica e numa relação teoria e prática, em uma formação contínua como forma de uma atualização permanente dos professores, além da preocupação com as condições de trabalho e com a carreira e o salário.

Reafirmamos os princípios defendidos pela ANFOPE que compreende essa formação como a "continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma



proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo” (ANFOPE, 1996).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em um Seminário denominado Reafirmando propostas para a educação brasileira, realizado em fevereiro de 2003, elaborou o documento que foi entregue ao Ministro da Educação, intitulado Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira. O referido documento propõe, em relação à Formação e Profissionalização dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação restabelecer o papel da universidade como lócus da formação do educador, no interior das faculdades e centros de educação e a educação a distância como programa suplementar à formação do magistério, sendo esses programas vinculados às Universidades; além da garantia que a formação profissional continuada para docentes seja de responsabilidade das agências empregadoras particulares ou públicas.

Um programa de Formação Continuada deve partir da concepção de educação que se tem, sendo a tradução operacional da mesma, visando permitir aos sujeitos participantes uma forma de refletirem a sua prática, as suas vivências no cotidiano e buscarem fundamentação teórica que os permita avançar na trajetória profissional.

A concepção de Educação como instrumento de transformação pessoal e social, visando a construção e a integração dos sujeitos para/ numa sociedade democrática e participativa, onde os direitos humanos sejam respeitados e a ética seja o seu princípio fundante, tendo o desenvolvimento sustentável como horizonte, deve ser o referencial para uma política de formação docente.

A partir dessas concepções de Educação e de Formação Continuada, o que se tem como objetivo é a formação de profissionais que possam compreender as mutações no mundo, quer sejam de ordem política, social ou econômica; que sejam capazes de analisar as diferentes concepções de educação e de formação hoje postas e que tenham conhecimento das especificidades das escolas de Educação Básica. A importância de se ter uma política global de formação, envolvendo a formação inicial, continuada, as condições de trabalho e plano de cargos e salários continua sendo o princípio defendido pelos movimentos dos educadores.

A avaliação das ações docentes, via exame ou outro instrumento, só tem sentido à medida que tenha como objetivo a identificação de problemas,



diagnóstico de situações e a indicação de meios e formas para solucionar as questões apontadas. A avaliação de resultados, com a finalidade de punir ou premiar é um modelo assentado na meritocracia, não contribuindo para a melhoria da formação dos educadores e da qualidade da educação.

Acredita-se que ações deslocadas e pontuais podem colocar o governo na mídia, mas não significam que a educação é de fato uma prioridade e que os professores ocupam um lugar de destaque nesse cenário.

Notas

¹ O documento do MEC inverte os termos da Portaria 1403, colocando primeiramente a Formação Continuada, seguido do Exame. Avalia-se que essa alteração não se deu ao acaso, mas sim em função das críticas que os movimentos sociais fizeram à priorização do exame, dentre outras coisas.

² Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background Paper http://www.statistics.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). VIII ENCONTRO NACIONAL. Belo Horizonte, 1996. **Documento final**. Disponível em: www.lite.fae.unicamp./grupos/formac/docanfope. Acesso em: 15 out. 2003.

_____. ENCONTRO NACIONAL, 11; 2002, Florianópolis. **Documento final**. Disponível em: www.lite.fae.unicamp./grupos/formac/docanfope. Acesso em: 07 out. 2003.

APPLE, Michel W. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation**: une étude de la Banque Mondiale. Washigton. D.C. 1995.

_____. **Education sector strategy**. 1999. Disponível em: www.banquemondial.org. Acesso em: 06 maio 2002.

_____. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. 2002. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acesso em: 08 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.



_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009/2001, de 9 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de abr de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002 (Seção 1, p. 8).

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1403 de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação infantil e Fundamental. **Matrizes de referência**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003.

CAUTERMAN, Marie- Michèle; BLIEZ-SULLEROT, Nicole; SUFFYS, Sèverine. **La formation continue des enseignants est-elle utile?** Paris: PUF, 1999.

92

CÚPULA DAS AMÉRICAS. **Declaração de Princípios**, 2001. Disponível em: www.Sice.oas.org. Acesso em: 06 maio 2002.

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION. Cadre d'Action de Dakar. **L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs**. avril 2002. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 03 ago. 2002.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou certificar?** : muitas questões para reflexão. Brasília, DF, 2003. Disponível em: www.andes.org.br. Acesso em: 20 nov. 2003.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira**. Seminário de Trabalho: Reafirmando propostas para a educação brasileira. Brasília-DF. 2003. Disponível em: www.andes.org.br. Acesso em: 10 abr. 2003.

LIEBERMAN, Ann; McLAUGHLIN, Milbreu. Lê perfectonnement professionnel aux Etats Unis: principes et réalites. **Revue Perspectives**, Quebec, v. 30, n. 2, p. 253-267, juin. 2000.

OCDE. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignemen. **L'écola à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants**, 1998a. Disponível em: www.ocde.org. Acesso em: 08 abr. 2003.



OCDE. *L'École à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, 1998b. Disponível em: www.ocde.org. Acesso em: 10 maio. 2002.

OCDE 2004. *Réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE – Améliorer la qualite de l'enseignement pour tous*. Disponível em: www.ocde.org. Acesso em: 08 abr. 2004

PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Èvelyne; PERRENOUD, Plilippe. *Former des enseignants professionnels. quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE - PREAL. *Formação de Formadores. Estado da Prática*, 2003. Disponível em: www.preal.org. Acesso em: 20 mar. 2004.

_____. *Ficando para trás*. Boletim da Educação na América Latina, 2002. Disponível em: [:www.preal.org](http://www.preal.org). Acesso em: 10 maio. 2002.

RAMOS, M. *Pedagogia das competências. Autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Educacion para todos (La tarea pendiente)*. Argentina: Editora Popular, 2000.

UNESCO *relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 5. ed. Educação. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

93

Olgaíses Maués
Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará
End: Rua dos Pariquis, 3333, apto. 904, 66063-280 Belém/PA
E-Mail: olgaíses@uol.com.br

Recebido 30 jun. de 2004
Aceito 23 set. 2004



O Olhar das Representações Sociais Sobre a Identidade Docente em Formação¹

Erika dos Reis Gusmão Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Esse artigo tem a intenção de contribuir para uma reflexão sobre a formação docente a partir da compreensão da construção da sua identidade nos processos formativos. Para tanto, usamos o referencial das Representações Sociais como forma de nos aproximarmos desse construto simbólico, de tão difícil apreensão. Oferecemos como iniciador de discussão, nossas reflexões sobre as concepções dos professores sobre o fazer, o saber e o saber do fazer, a partir da função de resistência das representações sociais sobre o aprender e o ensinar por tais sujeitos constituídos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Representações Sociais, Identidade Docente

Abstract

This paper aims to offer a contribution to the discussions about the process of teacher professional development based on the building of teachers' identities during their educational process. In order to approach such a difficult symbolic construct we applied the references of the Social Representations Theory. We offer our reflections about the teachers' conceptions of *faire* (doing), *savoir* (knowing) and *savoir faire* (knowing how to do), from the function of resistance of the social representations on learning and teaching presented by such constituted subjects.

Keywords: Teacher Professional Development, Social Representations, Teacher Identity



Entender como se constitui a identidade docente tem sido tarefa de muitos pesquisadores que se dedicam à reflexão sobre a formação de professores nas mais diversas esferas de suas atuações, desde o ensino fundamental até a docência no ensino superior, sem deixar de lado as preocupações com a educação infantil.

Para nos aproximarmos do tema será preciso levar em consideração seu caráter multifacetado e sua complexidade. As características e o modo de ser da profissão, seus contextos de atuação e produção, as necessidades pelas quais se configuram as formas de ser e atuar dos professores e que lhes impõe desafios e novas condutas e formas de compreender seu ser e fazer profissional. Também se faz, levarmos em conta os desafios contemporâneos que se colocam a educação como um todo, e a função do professor em particular.

Refletirmos sobre o papel da educação na sociedade que se reorganiza sob a perspectiva da globalização e, conseqüentemente, sobre o papel do professor frente a esses desafios, também se torna necessário para uma melhor compreensão do contexto de produção de uma identidade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Os desafios que se colocam a educação envolvem a redefinição dos papéis da informação e do conhecimento, e suas funções, no fazer do professor; a reflexão sobre as condições humanas de vida e trabalho nesta organização social globalizada e sobre as novas formas de organização do trabalho e da empregabilidade. Esses desafios envolvem a escola e o professor pois, esta é a instituição à qual tem sido atribuída a função de formadora de cidadãos socialmente integrados e capazes de adaptar-se as novas formas de organização dos espaços de trabalho e atuação dos indivíduos.

A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Nas formas pelas quais se concretiza, define e vai construindo a sociedade que se quer. Por isso, os modelos pelos quais é praticada dizem de suas finalidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97-98).

Quanto à relação entre informação e conhecimento e sua redefinição conceitual seria importante levantarmos algumas preocupações. Esse novo modelo social tem considerado o ensino de qualidade como aquele capaz de transmitir um número cada vez maior de informações, confundindo-as



com o conhecimento em si. Essa perspectiva deixa a escola e o professor, em uma posição de imensa desvantagem em relação aos meios de comunicação, como a televisão e a internet, pois jamais serão capazes de superar a rapidez com que estes podem transmitir novas informações. Mais ainda, reconfigura a identidade do docente para a de um monitor das novas tecnologias, que têm entrado nas instituições de ensino sem, no entanto, uma dimensão pedagógica de seu uso em favor da melhoria da qualidade educativa. Além do mais, ao se confundir informações com conhecimento, e a função de docente com a de monitor, se destitui dos professores e dos alunos a condição de sujeitos e produtores do conhecimento, considerando conhecimento como uma elaboração ativa e crítica das informações recebidas, articulando-as a seu uso cotidiano e teórico.

Nessa perspectiva, temos assistido a um empobrecimento da aprendizagem, uma fratura na constituição da cognição de professores e alunos, a partir de uma profusão de cursos de formação aligeirados, destinados a um ensino com base na transmissão de informações, sem a preocupação com a transformação de tais informações em conhecimentos, função primeira da instituição educativa, apropriando-se do saber de seu fazer e construindo um pensar reflexivo sobre esse fazer (BODIÃO, 1999).

Essa perspectiva da instrução tem permeado também os cursos de formação de professores ao se multiplicarem profusamente devido as possibilidades abertas com as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 1996 e do Decreto Federal 2207 de 1997, que estimulam essa demanda quando apontam para a necessidade da formação pedagógica para a docência e exigem uma titulação maior para os professores destes cursos.

Entendemos ser esta uma reflexão complexa que demanda várias frentes de análise, não sendo, portanto, tarefa individual, mas um trabalho que exige que os pesquisadores na área articulem seus pensamentos para que possamos encontrar alternativas para a questão. Apresentaremos aqui a nossa contribuição à temática, como forma de colaborar para seu entendimento.

Neste nosso trabalho, apresentaremos reflexões feitas a partir de nossa pesquisa com professores da rede pública de ensino, participantes do curso de formação para professores (Pró – Básica) da rede na Região Metropolitana de Natal-RN (ANDRADE, 2003a). Buscamos compreender as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) destes professores sobre o processo de ensino-



aprendizagem, para compreendermos como o curso de formação poderia estar possibilitando modificações em suas formas e compreender e atuar.

As representações sociais seriam um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando as suas condutas e comportamentos no meio social. O indivíduo constrói e se apropria dos objetos constituídos socialmente; assim, as representações sociais “[...] são abordadas ao mesmo tempo como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento, e de elaboração psicológica e social desta realidade” (JODELET, 1989, p. 37).

Entendemos ser a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) um referencial a partir do qual podemos compreender como se constroem os objetos simbólicos como este com o qual estamos lidando. Compreender as relações entre a prática constituída de tais professores e as novas construções teóricas advindas do processo formativo, nos possibilita refletir sobre os encaminhamentos teórico/metodológicos do mesmo, abrindo espaço para uma análise mais profunda de sua contribuição para a melhoria das práticas de tais professores e para a constituição de suas identidades docentes. Entendendo a identidade como um processo complexo e em constante movimento no confronto entre as exigências do fazer profissional e as concepções constituídas sobre tal fazer (REY, 1997).

97

O sujeito precisa encontrar formas de se relacionar e agir que se coadunem com a organização de sua subjetividade individual, mas que também não se choquem com as relações que estabelece em seu contexto social. Um processo constante de trocas simbólicas que constitui a característica histórica da subjetividade, na qual o sujeito se constrói e constrói o meio simultaneamente. Desta forma, elimina-se a dicotomia entre o externo e o interno, tomando-os como constituintes de um único processo de apreensão e compreensão do mundo, onde o modo de olhá-lo, o modo como este se apresenta ao indivíduo e quais significados lhe são dados, serão definidores da ação.

[...] la subjetividad es la constitución de la psique en el sujeto individual, e integra también los procesos y estados característicos a este sujeto en cada uno de sus momentos de acción social, los cuales son inseparables del sentido que dichos momentos tendrán para él (REY, 1997, p. 107).

Poderemos dizer, então, que a subjetividade é componente da construção das representações sociais, pois, é esta, uma forma de conhecimento



que possibilita o entendimento do mundo e a ação dos sujeitos sobre o mundo. Esse reconhecer (entendimento e prática) são alicerçados na organização entre velhos e novos conteúdos, velhas e novas informações. O processo representativo se dá de forma individual e social, num movimento de trocas intra e interindividual, através da integração dos sujeitos aos diversos grupos de pertença nos quais ele é um igual e um diferente ao mesmo tempo. Conforma-se assim, sua identidade, construto que se modifica ao longo da vida do sujeito a partir das suas diversas, maleáveis e até contraditórias vivências, mas tendo sempre uma coerência interna.

Então, a forma como cada sujeito (especificamente e em relação ao lugar social que está ocupando) organiza esse material, ou seja, a forma subjetiva em que se dá essa organização, é parte ativa na construção de uma representação. Assim, o estudo de uma representação social, dessa forma específica de conhecimento, deve buscar a compreensão dos processos intra e interindividual que estão acontecendo ao mesmo tempo em determinado contexto histórico e social (ANDRADE, 2003a, p. 64).

98 Para procedermos a nossa pesquisa (ANDRADE, 2003a) sobre as representações sociais do processo de ensino-aprendizagem dos professores nos utilizamos de um arcabouço plurimetodológico que incluiu técnicas associativas (associação livre de palavras, ABRIC, 1994) e projetivas – Procedimento de Classificações Múltiplas – (ROAZZI, 1995) com categorizações e freqüências simples, análise multidimensionais (MSA e SSA), análise dos conteúdos das falas livres dos participantes (BARDIN, 1978), e observações diretas nas salas de aula dos professores envolvidos.

Das projeções feitas pelos professores em suas categorizações, encontramos uma representação social bifacetada, articulada sobre uma visão dicotômica do processo de ensinar e aprender, de um lado os conteúdos e seus processos de aprendizagem e de outro os modelos didático-metodológicos do ensinar; do ser professor; da relação entre professor e alunos e, dos produtos da docência. Esse bifacetamento das representações destes professores nos apresentam **dois modelos de docência**, o *magistra-mater* e o *magistra-magister* (BARBOSA, 2002), **dois papéis para o exercício da docência**, o de professor e o de aluno, e **duas perspectivas de produto da docência** como responsabilidade do professor, o sucesso e o fracasso. Essas três categorias definidoras das representações sociais destes



professores estão sempre amparadas pelas **condições da docência**, como determinantes estruturais de seu fazer, embasando um discurso da justificação do não fazer, quando diante do fracasso na aprendizagem dos alunos, colocando-se como vítimas do “sistema” injusto e cruel.

Além do bifacetamento das representações sociais, encontramos também marcas dos sistemas discursivos amplos sobre as concepções do ensinar e do aprender, constituindo-as. Fenômeno identificado por Wagner (1998) como uma função da própria representação social de popularização das teorias científicas, fragmentando-as, reconstruindo-as para que caibam dentro dos referentes dos sujeitos nesse processo envolvidos. Assim, essas teorias passam a justificar e a gerar as idéias, decisões e tomadas de posições do grupo, possibilitando os processos de ancoragem e objetivação das mesmas pelos sujeitos.

A objetivação é a materialização, a concretização, daquilo que ainda não pertencia ao campo de significados dos sujeitos. Já a ancoragem, seria o segundo processo principal, mediante a qual “[...] a sociedade converte o objeto social, num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 172). Enquanto a objetivação transforma um objeto estranho em algo familiar, possível de ser entendido e nomeado, ou seja, ao estranhar o novo lhe atribui uma imagem que possibilite a aproximação do mesmo (MOSCOVICI, 2003); a amarração (ancoragem) o inclui num quadro de referência tornando-o parte de uma rede de significados, tornando possível seu uso, sua contribuição para as práticas. Desta forma,

[...] não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, que dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história, do seu contexto social e ideológico que o cerca (ABRIC, 1989, p. 27).

Ao analisarmos a primeira categoria que se apresentou, **exercício da docência**, identificamos dois modelos do ser do professor, o *magistra-mater*, articulado as concepções tradicionais do papel do professor de detentor de um saber que será transmitido ao aluno, que nada sabe, calcada numa relação que aproxima o papel do professor do de mãe, confundindo assim, os espaços da instituição educativa com o da família. Esse modelo de docência identifica-se com os modelos pedagógicos inspirados na pedagogia do



exemplo (Grécia e Roma antigas) e na pedagogia da colaboração (advento do cristianismo), nos quais teremos o exemplo do mestre como condutor da relação entre o que ensina e o que aprende, constituído uma relação pedagógica baseada na formação do caráter, mais ainda, com estreitos vínculos afetivos (CAMBI, 1999).

O segundo modelo de docência, *magistra-magister*, se articula ao caráter epistemológico do fazer docente, levando em conta a função do conhecimento em seu fazer e em seu saber sobre o fazer. Aqui, vemos uma representação social sobre o ensinar e o aprender que aglutina a competência técnica e os aspectos instrumentais da prática pedagógica, na qual o professor é o que sabe fazer e o aluno, aquele que recebe o que o professor faz. Essa perspectiva se coaduna com os modelos pedagógicos ciceronianos, calcado na maestria do professor como possibilitador de um processo pedagógico que permita ensinar tudo a todos. Outra influência que detectamos neste modelo é a da pedagogia materialista, século XVII, que já recebe a influência do pensamento científico, laico, onde o homem terreno é o centro do processo pedagógico, no qual já se encontra o desvinculamento das relações afetivas.

100

Na segunda categoria que emergiu das categorizações dos sujeitos, **papéis para o exercício da docência**, vem a tona as representações sobre como a relação com quem aprende deve ser estabelecida dentro do processo pedagógico. Por um lado, aparece o antagonismo entre o que ensina e o que aprende, numa relação marcada pela transmissão/recepção, que se reproduz nas práticas dos professores, mas que, por sua vez, foram aprendidas e apropriadas como o fazer correto, tanto nos cursos de formação pelos quais passaram, embasados em concepções pedagógicas que se conduzem a partir da autoridade do mestre, na razão objetiva do saber científico, no rigor metodológico e controle instrumental para obter-se o êxito na busca da inserção social adequada do indivíduo capaz de adaptar-se as mudanças que fossem necessárias, como nos exemplos de professores que foram tendo no decorrer de suas experiências como alunos. Exemplos esses, tão fortes para a construção de um modelo e de uma identidade do ser professor e na constituição de suas representações sobre esse fazer, quanto as concepções teóricas aprendidas nos cursos de capacitação e formação.

Tais concepções apresentam marcas de modelos pedagógicos de diferentes épocas da história da educação. A relação dicotômica entre mestre e aluno aparece em várias épocas, como na pedagogia do exemplo (na



Grécia e Roma antigas e na Idade Média), o uso do racionalismo objetivo nos desloca para a pedagogia materialista e para a pedagogia como ciência, fruto da laicização do pensamento e da estabilização ciência como novo paradigma do conhecimento, e até na pedagogia social dos séculos XVIII e XIX, como caminho da cidadania através da inserção social adaptativa dos sujeitos (CAMBI, 1999).

De outro lado, dentro desta mesma categoria, temos um modelo de relação com o discente que tem por base a interação e a cooperação entre seus membros, professores e alunos, compreendendo tal relação sob uma perspectiva de construção conjunta, de troca de aprendizagens para elaboração de novos conhecimentos. Detectamos que esse modelo de relação está para os professores participantes de nosso trabalho, como um modelo ideal a ser atingido. Um ideal que buscam e que têm a esperança de alcançar a partir da formação que estão recebendo. Esse modelo se origina nas discussões feitas sobre a prática pedagógica, nos cursos de capacitação e formação que têm freqüentado, com base nas teorias interacionistas sobre a aprendizagem, principalmente com base em Piaget e Vygotsky.

Na terceira categoria por nós identificada, **produto da docência**, a dicotomia consiste na articulação entre os resultados da docência e os responsáveis por estes resultados. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade das condições dadas para que este se realize. O fracasso, muito mais vezes encontrado, é fruto da incompetência, pouca formação ou inadequação das ações dos professores. Essa perspectiva unilateral de responsabilização do professor pelo fracasso educativo, tem gerado um aumento na baixa estima sócio-emocional destes, provocando uma imobilização dos mesmos em superar as dificuldades encontradas a partir de uma reflexão sobre o contexto em que se insere sua prática e as possibilidades e impossibilidade que lhes são atribuídas.

Trabalhar com formação de professores não pode significar apenas abarrotá-los de novos conhecimentos acerca do seu fazer, tão pouco apenas fazê-los refletir sua prática através dos olhos da teoria, por mais que isso seja importante. É preciso também retomar com esses sujeitos, a reflexão sobre o seu papel social, resgatando sua auto estima e [...] fazendo isso amorosamente, não desvendando apenas as impossibilidades e erros contidos em sua prática, mas acentuando também as possibilidades e acertos do seu fazer. [...] torna-se impossível a mudança quando os sujeitos que devem ser seu motor,



estão imobilizados pela certeza da incapacidade profissional que lhes foi atribuída e, depois de tanto ouvida, incorporada como mandato (ANDRADE, 2003a, p. 106-107).

Desta forma, o fracasso de seu fazer passa a ser atribuído ao seu não saber fazer, e todas as investidas para a melhoria da qualidade da aprendizagem (políticas de capacitação e formação, reformas curriculares e propostas de organização metodológicas) corroboram com esta perspectiva de compreensão da realidade educativa, quando se centram na formação e qualificação profissional dos professores com base no saber fazer dos mesmos. Esta ótica de compreensão da relação de ensino aprendizagem tem suas origens quando do advento da pedagogia como ciência (saber fazer), na pedagogia social do fim do século XIX (saber como fazer) com a perspectiva de equalização social, e a pedagogia social do século XX, que se baseou na eficiência instrumental e racionalidade produtiva para redimensionar a prática pedagógica numa perspectiva do planejamento para a eficiência (o fazer do saber).

Assim construídas as representações sociais destes professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, sempre de forma bifaceta e dicotômica, compreendemos que a identidade do ser professor se localiza entre a *magistra-mater* e a *magistra-magister*, entre o que ainda se é, e o que lhes é proposto como ideal, sendo a primeira fruto de suas aprendizagens, práticas e teóricas, deste ser, e a segunda o que lhes é proposto como ideal a ser atingido. No movimento representacional de apropriação do novo acomodando-o ao antigo, esses professores tiram o que lhes é mais ameaçador das novas idéias que lhes são apresentadas. No caso do nosso estudo, todas as idéias referentes à destituição do "poder" instituído ao professor a partir de sua função, fazendo-o se aproximar do lugar do aluno, como também aprendiz nesse processo, são colocadas num limbo. Esse isolamento de tais características é próprio do representar, se apropriar do novo fragmentando-o, tornando-o inteligível, aceitável e, principalmente, não ameaçador.

Tem-se assim, um processo de ancoragem, tornando inteligível para esses professores os novos modelos de ensinar e aprender, e com isso um novo modelo do que é ser professor. Assim, a identidade de tais professores é, por eles e para eles, posta em evidência, no entanto, constatamos nas observações, uma enorme dificuldade destes professores em ser, no fazer, o professor que se queriam no pensar. Denota-se, portanto, a não objetivação desse novo ser no fazer.



Ao tentarmos compreender esta grande dificuldade de objetivar modelos já identificados e compreendidos como ideais, chegamos a uma outra característica das representações sociais que é a de saber articulada com a de orientação das condutas. Esse novo saber precisa compor o quadro cognitivo a partir das trocas sociais, fazer e saber indissociavelmente. Na linguagem pedagógica, articulação da reflexão e com a práticas, tornando as novas idéias em guias de ação.

Essa articulação entre a ancoragem e a objetivação, se torna mais lenta devido a uma outra função das representações sociais: a resistência (BAUER, 1994). A função da resistência ocorre justamente quando há perigo para a identidade coletiva. Assim o fato dos professores excluírem do campo representacional sobre o seu ser e o seu fazer, aquilo que rompe com o que é desse ser e desse fazer (concepções mais antigas), possibilitando a ancoragem, mas constituindo uma imunização cultural, impedindo que a identidade já estabelecida se rompa, causando danos ao grupo, é em si um processo de resistência. Sendo assim, as representações sociais, são guias de ação e influenciadores de nosso pensar, mas também se constituem em nossos limites, estruturando a nossa cognição e nosso comportamento, nos fazendo resistir ao novo, às mudanças. Por isso os professores ancoram, mas não objetivam.

Parece assim, então, impossível mudar as práticas e condutas de tais professores. Mas isso não é verdadeiro. A resistência existe como forma de proteção grupal, como barreira a modismos que possam interferir letalmente para a identidade coletiva. Tem-se um processo de multiplicação da imagem, difundindo-a em vários contextos, um processo de imunização cultural, enquanto o grupo se apropria do novo e o integra a sua rede cognitiva.

O efeito da resistência é a diversidade do domínio público, á medida em que novas idéias são acomodadas de forma específica. Em relação ao processo histórico, os efeitos da resistência constituem-se em um processo de realimentação para o contexto de produção do conhecimento (BAUER, 1994, p. 234-235).

Sendo assim um processo de reconstrução da identidade e de proteção do grupo, a resistência pode favorecer a objetivação, pois sinaliza ao grupo a necessidade de mudanças em seus guias de ação. Neste caso, através de processos de formação continuada, na qual seria possível a articulação reflexiva e crítica entre a prática instituída e novos referentes teóricos seria possível o objetivar novas condutas e formas de pensar a realidade (fazer pedagógico) e abrir espaços para a reformulação identitária dos docentes.



Concordamos com Nóvoa (1992) quando diz que a formulação da identidade docente se articula no tripé do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional, possibilitando uma reconstrução das experiências vividas e assim, a mudança. Isso só é possível a partir de um trabalho coletivo, numa perspectiva continuada de formação, na qual o enfrentamento da racionalidade técnica possibilite aos docentes instrumentos para lidar com as características inerentes a sua profissão, sejam elas: imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidades, dilemas, conflitos e instabilidade (CONTRERAS, 1997). Na construção deste processo identitário são necessárias a adesão aos princípios, valores inerentes ao projeto que se quer implementar; a ação demarcada pelas decisões tomadas em prol deste novo projeto e que demandam posições pessoais e profissionais; e a autoconsciência produzida a partir da reflexão-ação-reflexão.

Sendo assim, é o espaço de formação inicial que desencadeia todo o processo. Este deve ser um lugar de produção e ressignificação dos saberes que envolvem a formação dos professores, aglutinando-os aos conhecimentos para o seu fazer exigidos. Gerando-se uma visão de totalidade, tomando consciência das raízes das práticas instituídas, dos seus desdobramentos e implicações, das suas origens. Possibilita-se então, a crítica e avaliação da prática reconstruindo-a, superando a perspectiva de meras competências, que embute em seu conceito a polissemia fluida que é geradora de desvalorização dos saberes e dos conhecimentos necessários ao fazer docente.

Nota

¹ Trabalho parcialmente apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ocorrido em Curitiba em ago. 2004.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In PAREDES MOREIRA, Antônia Silva (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ABRIC, Jean Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, Denise. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.



_____. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, Jean. Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 2003a, 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003a.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência**. In CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Representações sociais: teoria e pesquisa**. (Org.). Mossoró, RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2003b.

ANDRADE, Maria Amélia. de. **A identidade como representação e a representação como identidade**. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

BARBOSA, Tatiana Mabel. **Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher-professora**. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin. **A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais**. In: JOVCHENLOVITH, Sandra; GUARESCH, Pedrinho. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BODIÃO, Idebaldo. **Sobre o cotidiano das classes de tele-ensino de uma escola da rede pública estadual do Ceará**. 1999. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **As Representações Sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem**. In CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima.; PASSEGGI, Maria da Conceição. DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Representações sociais: teoria e pesquisa**. (Org.). Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.



JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris, PUF: 1989.

_____. **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psychologia sociale**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge; HEWESTONE, Miles. De la science au sens commun. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. In: NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 1-27, jan./jun., 1995.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

Erika dos Reis Gusmão Andrade
Professora de Monografia do Departamento de Educação da UFRN
End. Rua: Dom Joaquim de Almeida, 2076, 502/D, Lagoa Nova
Natal/RN 59056-140
E-Mail: ergandrade@ufrnet.br

Recebido 08 nov. 2004

Aceito 29 nov. 2004



Elementos Fundamentais da Pedagogia Jesuítica

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

O presente trabalho apresenta o panorama do mundo ocidental cristão em torno do século XV, algumas das controvérsias que contribuíram para a cisão religiosa da modernidade, as tendências pedagógicas tomadas, a partir de então, pela Igreja Católica, com destaque especial para a participação da Companhia de Jesus no Concílio de Trento. Discorre, a seguir, sobre a vida de Inácio de Loyola, principalmente sobre as motivações que o levaram a fundar a Companhia de Jesus em 1534. Finalmente, considera sobre os principais escritos de Inácio: os *Exercícios Espirituais*, as *Constituições da Companhia de Jesus* e a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, correlacionando estes documentos com os caminhos que a Companhia seguiu, desde Inácio de Loyola até à supressão da Ordem em 1773, e a influência desses documentos na proposta educacional dos Jesuítas.

Palavras-chave: Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, Educação Jesuítica

Abstract

This research shows the occidental Christian world view around the 15th century, some of the controversies that contributed to the modern religion disagreement, the pedagogic tendency of the catholic church since that time, in special for the "Jesus Company Participation" in Trento Concilio. In sequency relates about Inácio Loyola's life prominently about the motivation that got him to build the "Jesus Company" in 1534. At least relates to the most important articles of Inácio: *The Spirituals Exercises*, *The Constitution of Jesus Company* and the *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, relating these documents with the direction that the company followed since Inácio de Loyola, until the supretion of the organization in 1973, and the influence of these documents in educational purpose of the Jesuits.

Keywords: Jesus Company, Inácio de Loyola, Educational Purpose of the Jesuits



A contra reforma e a companhia de Jesus

Com o surgimento do protestantismo no início do século XVI, o ocidente iniciou uma cisão religiosa que dividiu o mundo cristão em dois: dos católicos e dos protestantes. Existem várias explicações sobre a Reforma Protestante, mas, geralmente, fala-se em duas causas principais: a explicação tradicional diz que a Reforma aconteceu devido a abusos e desordens que havia na Igreja de então, sobretudo na própria cúria romana. Tal situação era motivo de preocupação não só dos dissidentes, como Martin Lutero, como, também, de boa parte do clero católico.

Na explicação dos protestantes, os reformadores quiseram evocar o genuíno e autêntico sentido do cristianismo, do qual a Igreja romana, aos poucos, se separara. Outros textos mostram que Lutero não queria se separar da Igreja. Queria, sim, uma transformação radical: do primado papal, da liturgia, dos dízimos, das imagens etc. Nessa perspectiva, não se tratou, pois, só de uma reforma moral ou administrativa, mas, sobretudo, de uma reforma teológica (MARTINA, 1995).

Ao rejeitar a tese tradicional, o historiador francês, Lucien Fevre, propõe novas explicações, sublinhando, principalmente, os aspectos psicológicos de necessidade de uma nova religiosidade, sem hipocrisias e com mais paz interior, ressaltando, de modo enfático, a influência pessoal de Lutero “[...] com sua índole complexa, sua religiosidade assustadora e imponente, que despertava uma forte impressão no espírito dos seus ouvintes.” Segundo as teses de alguns marxistas, Lutero “[...] compartilhava das aspirações de seu povo oprimido pela burguesia latifundiária, e que soube guiá-lo, com eficácia, à revolta” (FEVRE apud MARTINA, 1995, p. 55).

São muitas as controvérsias acerca da questão, mas o comércio das indulgências plenárias, principalmente no conturbado cenário alemão (envolvendo o alto clero e banqueiros), é apontado como uma das causas motrizes iniciais da Reforma. Guido Zagheni (1999, p.74) conta que, na época de Lutero, um padre dominicano, denominado como Tetzel, encarregado pela Igreja de pregar sobre as indulgências, chegou a uma cidade, a 30 Km de Wittenberg, na Alemanha e obteve bastante sucesso na sua pregação, na qual, carregando nas tintas, “pregava que a alma era libertada do purgatório tão logo a moeda caísse na caixa de esmolas”.

As polêmicas entre católicos e protestantes levaram a um florescimento da literatura religiosa em todas as suas especialidades, ou seja, no plano da



Filosofia e da Teologia, no plano dos estudos bíblicos e canônicos, na literatura ascética e mística e na produção pedagógico-religiosa. Como esses campos intelectuais não eram delimitados, freqüentemente um mesmo escritor se distinguia simultaneamente como teólogo, exegeta, dogmático, místico e moralista. Nesse contexto, se o campo maior onde se exercitavam as hostes católicas foram as assembléias do Concílio de Trento, os mais aguerridos paladinos foram, sem dúvida, os religiosos da Companhia da Jesus.

Até os séculos XIV e XV o texto básico que predominou na Igreja não foi a *Suma Teológica* de S. Tomás, sobretudo o *Livro das Sentenças*, de Pedro Lombardo. E no campo filosófico predominaram as concepções nominalistas. Contudo, no alvorecer do século XVI e durante todo o século XVII, começou a ressurgir o pensamento aquiniano que irá se cristalizar até o século XVIII, principalmente na Itália e no Mundo Ibérico. Foi na Universidade de Paris, em 1509, que Pedro Crockaerte adotou a *Suma Teológica*, pela primeira vez, como livro de texto no lugar das *Sentenças* de Lombardo, destacando a '*Secunda-Secundae*' (texto que integra a Segunda Parte da *Suma*).

Será precisamente esta '*Secunda-Secundae*' que encontrará maior número de comentadores. O próprio Crockaerte teve o cuidado de mandá-la imprimir para ouvintes [...] Ora, ele foi auxiliado nesta tarefa por um jovem espanhol, FRANCISCO DE VITÓRIA, que transplanta imediatamente para a sua pátria os novos métodos. E isto dá início à famosa escola teológica de Salamanca, à qual durante todo o século XVI pode orgulhar-se de ter possuído, após Vitória (+ 1546), mestres tão reputados como MELQUIOR CANO (+ 1560), DOMINGOS SOTO (+ 1560), BARTOLOMEU DE MEDINA (+ 1580), JOÃO MÂNCIO DEL CORPUS CHRISTI, o mestre de São João da Cruz, e DOMINGOS BANEZ (+ 1604) (1960, p. 57) (HÄRING, 1960, p. 57, grifos do autor).

Esses salmaticenses adotarão a Moral de São Tomás adaptada ao pensamento nominalista, com vistas a responder os problemas contemporâneos. Vitória, por exemplo, é considerado por Häring como o fundador do Direito Internacional, conhecia todos os problemas da sua época e os discutia com base em casos reais. Como informa Häring, eles todos adotaram o tomismo, todavia sem aprofundar-lhe a síntese.

Na *Suma*, o dogma interessa-lhes menos que a moral, e acentua-se entre eles o risco de reduzir esta moral exclusivamente à '*Secunda-Secundae*'. Exemplo: dos catorze anos consagrados ao comentário



da Suma, Vitória destina dez à Segunda Parte, tratamento de preferência, do qual a 'Secunda-Secundae' é a principal beneficiária (HÄRING, 1960, p. 57).

Considera Häring que por causa da importância atribuída à segunda parte, aconteceu a ruptura entre a teologia dogmática e a teologia moral, fato que conseqüentemente, direcionou também os caminhos da pedagogia cristã.

Os autores citados foram a primeira geração da escola salmaticense e conviveram com outros nomes, igualmente famosos no seu tempo, a maioria deles, jesuítas. Eram chamados os fundadores da 'Segunda Escolástica' na Península Ibérica. Esses jesuítas contemporâneos do Padre Cláudio Acquaviva, Geral da Companhia de Jesus de 1585 a 1615, preparam as bases teológicas, consideradas como plataforma da ação missionária e da ação pedagógica jesuítica, principalmente no mundo ibérico, até a supressão da Ordem em 1773. Sobre estes teólogos, Häring acrescenta que

[...] desde o fim do século XVI: Toledo (1532-1596), Gregório de Valência (1541-1603), Gabriel Vasquez (+1604), e Francisco Suarez (+1617) [...] comentam bem a Suma de São Tomás, mas traçam, em face do ilustre mestre dominicano uma linha de independência demasiadamente ampla. De Suarez pôde-se mesmo escrever, talvez um pouco sumariamente, que ele parece querer conciliar o tomismo com as doutrinas reinantes desde G. de Ockam. [...] As questões do direito natural, do direito civil e do direito das gentes são por êle tratadas com argúcia e profundez, com senso realista das necessidades do seu tempo e de todos os tempos. Nesta mesma linha jurídica, outros teólogos jesuítas publicam grandes tratados; citemos o 'De Matrimonio' de Sanchez (1550-1610), o 'De Justitia et Jure', no qual Luis Molina (1545-1666) segue a evolução dos métodos comerciais e financeiros, especialmente no que se refere à Espanha e Portugal [...] Logo após o cardeal de Lugo (1583-1660) escreverá seus clássicos 'De Justitia' e de 'Poenitentia' (HÄRING, 1960, p. 59).

Do ponto de vista prático, ou seja, da pedagogia aplicada à vida cristã, o que predominou, nos séculos XV e XVI, paralelamente à Teologia, foi o uso das Sumas, como guia dos confesores, sucedendo às listas de pecados (penitenciais) anteriores. Como exemplo, a *Summa Antonina*, possuía quatro volumes, contendo noções gerais, pecados capitais, estados de vida e virtudes; e a *Summa Silvestrina* teve mais de catorze edições. Essas sumas



não eram tratados teológicos, mas, sim, guias úteis para instruir os sacerdotes nos ministérios e nos sacramentos. Especialmente para a Confissão, surgiram as *Summae Confessorum*, principalmente com as exigências pós-tridentinas sobre o sacramento da Confissão. Segundo Häring, o Concílio de Trento fixou também normas para o catecismo cristão, com prevalente participação dos jesuítas.

O catecismo cristão do concílio de trento

Do ponto de vista específico da pedagogia-doutrinária e de acordo com as novas ordens tridentinas, elaborou-se o *Catecismo Romano*. Até à Idade Moderna, notabilizaram-se em cada tempo as catequeses de São Cirilo, de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino, com catecismos que forneceram o modelo padrão, pelos quais se orientou a catequese, no decorrer da pedagogia cristã, com normas de suscitar a fé, administrar os sacramentos e exercitar a oração, segundo a máxima: crer, agir e orar (MARTINS, 1951).

De conformidade com Martins (1951), com Concílio de Trento, a idéia do catecismo volta a ser fundamental e seu cânone será o *Catecismo Romano*, cujo modelo, foi o manual pastoral trabalhado pelos jesuítas S. Pedro Canísio, Edmundo Auger e o Cardeal Roberto Belarmino, também jesuíta. Em Portugal, a *Doutrina Cristã* do Jesuíta Marcos Jorge foi composta a pedido do Cardeal D. Henrique, tratando sumariamente dos seguintes pontos: Sois cristãos? Que quer dizer cristão? Sinal do cristão, *Pater-noster*, Ave-Maria, Salve Rainha, Credo, artigos da Fé, Mandamentos de Deus, Mandamentos da Igreja, sete pecados capitais, Sacramentos, boas obras, oração, jejum, esmola, as obras de misericórdia, as virtudes teologais, os dons do Espírito Santo, as bem-aventuranças, os conselhos evangélicos, modo de ajudar a missa, orações, e bênção de mesa. Poucos anos depois da primeira edição, os jesuítas introduziram o *Catecismo* de Marcos Jorge no Brasil e, em 1574, o Padre Leonardo Vale, S.J., trasladou-o para o tupi. Como se pode observar, a maior parte dos religiosos envolvidos na elaboração do *Catecismo Romano* pertenceu à Companhia de Jesus.

Em 1559, saiu em Portugal a primeira edição do *Compêndio de Doutrina Cristã*, de Frei Luís de Granada, versando sobre o Símbolo (o Credo), os Mandamentos, a oração, a graça, as obras que acompanham a oração, os Sacramentos, dentre outras normas. Sustenta Frédéric Mauro que "As Obras Espirituais de Luis de Granada, parece terem sido apreciadas [no Brasil], bem



como os livros de novena ou de oração em geral. Mas todos tinham preços bastante elevados, o que as tornava inacessíveis à maioria da população" (MAURO apud MARTINS, 1951, p. 24).

Mostra ainda Martins que na Espanha, alguns padres, como Domingos de Soto, O.P., o cartucho Estêvão Salazar, e Jerônimo Ripalda, S.J., também publicaram catecismos. Em 1548, Pedro Soto, O.P. escreveu as *Intituciones Christianae*, em latim, eivadas da espiritualidade espanhola. Em 1552, na Itália, o Bispo de Milão, Martim Pérez de Ayala publicou *El Catecumeno, o Cristiano Instruido*, que foi muito usado em toda a Itália. Mas, os primeiros catecismos da América são anteriores ou contemporâneos aos de Lutero, S. Pedro Canísio e Cardeal Belarmino. Segundo Martins:

[...] desde logo se fez sentir a falta de manuais apropriados para a catequização dos infiéis. Sem perda de tempo, fizeram os missionários cartilhas ou cartinhas. Em parte adotavam e reduziam a matéria dos catecismos europeus. Na América, circulavam exemplares copiados à mão, e nem todos os catecismos chegaram a ser impressos (MARTINS, 1951, p. 25).

112 A necessidade de um manual de instrução para padres, leigos, crianças e infiéis foi discutida desde o início do Concílio de Trento, mas, na verdade, os trabalhos do catecismo só começaram a tomar vulto no final desse encontro da Igreja Católica. A partir de então, os Pontífices publicaram diversas encíclicas visando a uma ampla divulgação do *Catecismo Romano*. Ao lado disso, apareceram várias versões em línguas modernas, sendo que, em 1590, foi realizada uma tradução para o português pelo Padre Cristóvão de Matos. Entretanto, alguns setores do clero preferiram fazer uso do original latino. Do século XVII em diante, algumas controvérsias sobre a graça e o probabilismo prejudicaram uma exposição mais pedagógica da doutrina cristã. A partir do século XVIII, o jansenismo e o racionalismo investiram contra a pedagogia cristã tradicional como estava exposta no Catecismo Tridentino (MARTINS, 1951).

Formalmente, considera Martins o *Catecismo Romano* é uma exposição temática das verdades cristãs. A matéria divide-se em quatro partes distintas: *De symbolo Apostolorum, de Sacramentis, de Decalogo, de Oratione praesertim Dominica*, que representam a divisão tradicional da doutrina cristã (crer, orar, agir). Molda-se na teologia de S. Tomás e funda-se no modelo jesuítico de S. Pedro Canísio e do Cardeal Roberto Belarmino.



As intenções do Catecismo eram, além de suscitar a fé, afirmá-la e aprofundá-la. Para isso, deveria expor o que o cristão deveria crer e realçava os pontos de instrução que o sacerdote deveria acentuar. Faz ressaltar de modo convincente, estético e empolgante, os valores vitais do Cristianismo, apontando o nexos existente entre a fé sobrenatural e as realidades da vida humana. Também considerava grande importância à aquisição das virtudes, a perfeição da vida cristã no amor a Deus e ao próximo. Destarte, todos os catecismos da Igreja Católica tomaram o Catecismo Romano como modelo. Segundo Martins (1951), à semelhança do Tridentino, o Catecismo Romano inculca-nos, praticamente, a suma importância que tem a Sagrada Escritura para a virtude e a santidade.

Os seus conteúdos doutrinários de conformidade com o Concílio Tridentino, realçam a glória e a grandeza de Deus; bondade e misericórdia; o amor de Cristo e misericórdia na Encarnação; a união de Cristo e os fiéis com a Igreja vivificada pelo Espírito Santo, segundo os dogmas da fé, da doutrina dos Sacramentos, além de exemplificar como deve ser a instrução dos fiéis. A doutrina dos Mandamentos sintetiza a moral cristã e indica meios para evitar os pecados (pelas virtudes contrárias). Uma boa parte trata da oração, especialmente da oração dominical (MARTINS, 1951).

113

Destarte, no século XVI e XVII, do ponto de vista de vista da pedagogia religiosa, dois fatores igualmente importantes colaboraram para um redirecionamento pedagógico, os quais se bem não tenha alterado os conteúdos clássicos e teológicos nem a forma curricular tradicional (do *trivium* e do *quadrivium*), normatizou, sistematizou e valorizou esta pedagogia e, sobretudo, intensificou a docência e a evangelização, com ênfase nos países ibéricos.

O primeiro fator foi o Concílio de Trento; o segundo foi a criação da Companhia de Jesus, cujos membros cumpriram o papel mais significativo da história pedagógica dos séculos posteriores. Aliado a estes, outros fatores de peso foram: a crescente centralização romana da Igreja Católica (coincidente com a formação das nações), uma conseqüente concentração de poderes eclesiásticos no papado e uma organização eclesiástico-administrativa, cada vez mais eficaz, partindo do centro de unidade do catolicismo. João Adolfo Hansen, reconstruindo elementos da estrutura, da função e do valor da cultura escolar jesuítica no século XVII afirma:

No século XVII, a cultura escolar jesuítica sistematizada e ordenada pelo *Ratio Studiorum atque institutio Societatis Jesu*, publicado em



1599, associava-se à 'política católica' portuguesa como um conjunto de *normas*, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de *práticas*, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas. Nesse tempo, em seus colégios, a Companhia de Jesus divulgava o modelo cultural do cortesão e seus padrões distintivos de 'discrição', 'agudeza', 'prudência', 'dissimulação honesta', como o ideal de excelência humana (HANSEN, 2001, p. 13).

Pode-se dizer que, de um lado, a cisão da Igreja em protestantismo e catolicismo, a fundação da Companhia de Jesus e o Concílio de Trento e suas avaliações pertinentes, formaram o ponto de partida para o direcionamento da ética, da moral e da doutrina católica na modernidade. Pelo visto, não é possível conhecer a educação moderna se não retrocedermos até às raízes dos pensamentos fundadores da Companhia de Jesus.

Raízes pedagógicas dos jesuítas

No cenário educacional imediatamente anterior a Trento, um dos pontos de partida para se compreender a concepção e a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil, é reconstituir a sua semente inicial plantada por seu fundador Inácio de Loyola. Compreender como se deu a sua primeira educação na Espanha católica, a realidade do seu mundo espiritual e, prevalentemente, entender a importância e o poder que detinha a Igreja Católica naquela época.

Em virtude do significativo papel que a Companhia de Jesus desempenhou na conformação dos destinos dos mundos europeu e colonial, desde a sua fundação em 1540 até a sua supressão em 1773, pelo Papa Clemente XIV, a sua história e a história do seu fundador, beatificado no ano de 1609 e canonizado no ano de 1622, como Santo Inácio de Loyola, são assaz conhecidas tanto graças às exaustivas pesquisas realizadas pela própria Companhia de Jesus quanto realizadas por historiadores de diversas áreas.

Abundam histórias sobre a Companhia de Jesus, sobre a obra de Santo Inácio de Loyola e de outros padres da Ordem. Algumas foram escritas ainda durante as suas vidas. As tonalidades destes estudos variaram de acordo com os pontos de vista dos seus autores: internos ou externos à Ordem, simpáticos ou antagônicos aos princípios inicianos, e, ainda, de acordo com os estilos literários ou os fervores religiosos de cada época.



Ao lado da *Autobiografia*, do epistolário, do *Diário Espiritual*, dos *Exercícios Espirituais* e das *Constituições da Companhia*, todos de autoria do próprio Inácio (Cf. *Obras Completas de Santo Ignacio de Loyola*, 1987), existem inúmeros outros documentos manuscritos e impressos sobre Santo Inácio e sobre a história da Companhia em diversos arquivos da Itália, França, Espanha, dentre outros. Além das biografias originais existem tratados históricos, cujos estilos e conteúdos evoluem desde a tendência mística tão comum no tempo de Santo Inácio, passando pelos exageros estilísticos barrocos e aqueles que atendem aos rigores da historiografia contemporânea.

Santo Inácio de Loyola: vida e obra

As primeiras publicações sobre os inacianos começam com a própria autobiografia de Santo Inácio, ditada a um confrade, o Pe. Luiz Gonçalves da Câmara, por insistência dos outros contemporâneos, principalmente do Pe. Nadal, que acreditavam na importância do relato do Santo para os destinos da Companhia:

Chegou o P. Nadal e alegrou-se muito do que estava começado, e me pediu importunasse de novo o Padre [Inácio]. Dizia-me, muitas vezes, que em nada podia o Padre beneficiar mais à Companhia do que nisto; isto era fundá-la verdadeiramente'. A insistência de Nadal, em pedir a S. Inácio a relação dos atos de sua vida, provém de um princípio, várias vezes por ele inculcado, e é que a Companhia tem a Inácio não só como autor, escolhido por Deus, mas também como modelo, ao qual deve imitar. Este princípio repete-o, entre outras passagens, nas práticas do Colégio Romano em 1557 (LOYOLA, 1987, p.15).

115

Por esses escritos, sabe-se que Inácio de Loyola nasceu em Guipúzcoa, na Espanha, em 1491, de família nobre. A princípio, fora pajem do duque de Navarra e estava destinado a seguir a carreira militar. Sua vida começou a mudar quando, aos vinte e seis anos de idade, foi gravemente ferido na defesa da fortaleza de Pamplona em luta contra os franceses. Ficou entre a vida e a morte, mas, já convalescente e sentindo-se bem, pediu livros, especialmente livros de cavalaria. Na falta destes, deram-lhe livros piedosos que, pouco a pouco, foram operando uma transformação em seu espírito que oscilava entre o desejo de imitar a Cristo e o desejo de realizar façanhas que o levariam a conquistar a dama do seu coração. Ele mesmo ditou para o P. Câmara que:



Lendo-os muitas vezes, algum tanto se ia afeiçoando ao que ali estava escrito. Mas, deixando-os de ler, algumas vezes parava a pensar no que havia lido. Outras vezes em assuntos do mundo, em que antes costumava pensar [...] lendo a vida de Nosso Senhor e dos Santos, parava a pensar, raciocinando consigo: E se eu realizasse isto que fez S. Francisco? e isto que fez S. Domingos? Esta sucessão de pensamentos tão diversos durou bastante tempo (LOYOLA, 1987, p. 23).

Em março de 1522, passando por Montserrat, na Espanha já em processo de conversão, Santo Inácio fez uma confissão espiritual que durou três dias, contando detalhadamente os seus pecados. Depois, seguiu para Manresa, também na Espanha, onde começou verdadeiramente o seu processo de conversão espiritual, com nova confissão e forte arrependimento, duríssimas penitências e severas disciplinas corporais, meditações e jejuns, em um excesso que o tempo e o confessor se encarregaram de corrigir. Foi nesta estada em Manresa, de acordo com seus biógrafos, que foram gestados os *Exercícios Espirituais*, sob a inspiração do *Exercitatório* do Abade Cisneros, da *Imitação de Cristo* e de outros livros espirituais, usados naquela época.

116 A conversão de Inácio de Loyola é compreensível em um terreno onde se cultivava intenso fervor religioso e fé exarcebada propiciando êxtases, visões e arroubos místicos muito ao gosto da época. Vale lembrar, também, a importância que teve a leitura da vida dos santos e da vida de Cristo, principalmente de São Francisco e São Domingos, no sentido de germinar a sua espiritualidade e fortalecê-lo no combate às tendências 'mundanas,' em um momento em que se achava fragilizado pela doença.

Assim, contrapondo-se à vanglória do guerreiro surgiu o exercício do silêncio. Na convalescença, seus pensamentos oscilavam entre os pensamentos 'mundanos' e espirituais. Nessa experiência, pouco a pouco, começou Santo Inácio a observar a felicidade duradoura que lhe traziam os pensamentos espirituais. Era o nascer da fé e a motivação inicial para a redação dos *Exercícios Espirituais*. Na sua *Autobiografia* ele relatou:

[...] detinha-se sempre no pensamento que voltava, ora dos feitos mundanos que desejava realizar, ora dos assuntos de Deus que se lhe ofereciam à fantasia, até se sentir cansado. [...] Notou, todavia, esta diferença: quando pensava nos assuntos do mundo, tinha muito prazer; mas quando, depois de cansado, os deixava, achava-se



seco e descontente. Ao contrário, quando pensava em ir a Jerusalém descalço, em não comer senão verduras, em imitar todos os mais rigores que via nos Santos, não se consolava só quando se detinha em tais pensamentos, mas, ainda, depois de os deixar (LOYOLA, 1987, p. 23).

Com a fé consolidada, Santo Inácio de Loyola pretendeu entregar-se à devoção e ao apostolado em Jerusalém. Foi, então, para Barcelona, de lá partiu para Gaeta, passando uma curta temporada em Roma. A seguir, em 1523, embarcou de Veneza para Jerusalém onde visitou todos os passos da Paixão de Cristo. Porém, foi proibido de lá permanecer pelo Custódio Franciscano, que o aconselhou a adquirir primeiro uma formação básica, para somente depois se dedicar à pregação apostólica (LLORCA; VILLOSLADA; MONTALBAN, 1960).

Santo Inácio obedeceu e voltou para Veneza. De lá, retornou a Barcelona, convencido da necessidade de realizar estudos eclesiásticos, pois compreendera que só após ser ordenado como sacerdote poderia realizar seu plano missionário na Terra Santa. Em Barcelona começou a estudar com muita diligência o latim e a gramática, e depois de dois anos, foi para Alcalá, continuar com os estudos de Filosofia.

Nesse tempo em que a fé e a heresia se confundiam em limites quase imperceptíveis, Santo Inácio foi chamado três vezes à Inquisição para se explicar. Entretanto, nada tinha feito que incorresse em desrespeito às leis católicas. Segundo Cardoso:

[...] Foi chamado perante quatro juizes, três doutores. [...] Então lhe perguntaram muitas coisas, não só dos Exercícios, mas de teologia, por exemplo, como entendia os artigos da Trindade e do Sacramento [...] falou de tal maneira que não puderam censurá-lo. [...] Não se achava nenhum erro, nem em conduta nem em doutrina. Podiam continuar a ensinar a doutrina cristã e a falar de coisas de Deus, contanto que nunca definissem 'isso é peccadò mortal, isso é venial' senão depois de quatro anos a mais de estudo. [...] Assim resolveu ir para Paris estudar (CARDOSO, 1987, p. 80).

Esses acontecimentos levam a crer que a determinação de Santo Inácio em estudar e a importância que a Companhia de Jesus elevou aos estudos e ao preparo dos seus quadros surgiram em parte, dessas proibições da Igreja, de que Inácio pregasse, recomendasse os *Exercícios*, se vestisse



como penitente ou, mesmo, que andasse descalço, sem possuir as prerrogativas necessárias para o exercício do apostolado.

Santo Inácio de Loyola decidido a intensificar seus estudos foi para Paris, aonde chegou em 1528 e permaneceu até 1535. Em Paris, passou por um profundo processo vivencial que serviu posteriormente de fonte inspiradora da pedagogia jesuíta, segundo o sistema de ensino parisiense. Ou seja,

[...] o '*modus parisiensis*', não era propriamente original nem codificado num documento. Recolhia uma longa experiência educacional, testada nos embates entre humanistas e escolásticos desde o século XV. Calcava-se nas humanidades clássicas como fundamento para os ulteriores estudos de Artes (Filosofia) e Teologia. A grade curricular apresentava-se concatenada, orgânica, com as matérias dispostas numa progressão que não permitia o avanço do aluno em débito com os conteúdos daquela etapa. Insistia-se na atividade do aluno, com muitos exercícios de repetição, em vista da assimilação pessoal. Os alunos eram divididos em classes conforme a idade, a bagagem intelectual e a complexidade das matérias. A frequência às aulas era obrigatória; os professores encontravam-se disponíveis ao atendimento dos interessados (KLEIN, 1997, p. 26).

118

De acordo com Klein, a experiência pedagógica parisiense marcou Santo Inácio por diversos fatores não encontrados nas demais universidades, a ponto de não hesitar em recomendá-lo ao seu sobrinho Beltrán de Loyola, em setembro de 1539: "[...] eu não o enviaria a outro lugar que não Paris, porque lá vós o fareis aproveitar mais em poucos anos que em muitos outros em outras universidades, e depois é terra onde os estudantes conservam mais honestidade e virtude" (IPARRAGUIRRE *apud* KLEIN, 1997, p. 26). O '*modo parisiense*' apresentava um conjunto de costumes escolares, de normas pedagógicas, de princípios que modelaram durante séculos o ensino parisiense, conferindo-lhe personalidade única e original, como fica dito na citação abaixo:

[...] mas o que parece verdadeiramente caracterizar, e de modo algum representar a autêntica fisionomia do sistema de ensino parisiense, é o método que aí vigorava. Poder-se-ia definir esse método como uma atividade infatigável, um exercício e uma prática constante, uma espécie de incessante ginástica do espírito que mobiliza todos os recursos e todas as faculdades da pessoa humana no processo de educação (CODINA *apud* KLEIN, 1997, p. 26).



O certo é que os sete anos em Paris no ambiente mais intelectual da Europa, solidificaram os seus conhecimentos eclesiásticos e teológicos. Foi naquele terreno fértil, agregando os seis primeiros companheiros e orientado pelos *Exercícios Espirituais*, que Inácio de Loyola plantou a semente inicial do que seria, mais tarde, a frondosa Companhia de Jesus.

Assim, no dia 15 de agosto de 1534, dia da festa da Assunção da Virgem, Santo Inácio de Loyola e seus companheiros Pedro Fabro, Francisco Xavier, Diogo Laínez, Alfonso Salmerón, Nicolau Bobadilha e Simão Rodrigues, decidiram empreender uma cruzada a Terra Santa (Jerusalém) na defesa da fé católica. Lá em Jerusalém, fizeram votos de pobreza e de castidade e um terceiro voto para se dedicarem à conversão dos infiéis. Este foi o propósito inicial da futura Companhia de Jesus.

Santo Inácio de Loyola voltou à Espanha onde passou alguns meses, e mais tarde, em 1537, se encontrou com os companheiros em Veneza como haviam combinado. Posteriormente, juntaram-se a eles: Cláudio Jayo, Pascoal Broët e Juan Conduri. Como não puderam embarcar para o Oriente devido à guerra entre venezianos e turcos, ali ficaram durante um ano, ordenaram-se sacerdotes e depois se dirigiram para Roma, onde pretendiam se colocar à disposição do Papa Paulo III. Foi a partir daí que sentiram a necessidade de reforma na Igreja e tiveram a idéia de criar um verdadeiro instituto religioso, perpetuando o trabalho do apostolado.

Santo Inácio e os seus primeiros companheiros começaram, então, a se organizar como uma Ordem religiosa e designaram de Companhia de Jesus, considerando-se como soldados de Cristo e às ordens do pontífice romano. Inicialmente, quando os colégios ainda não tinham sido estabelecidos, os homens que se alistavam na Companhia de Jesus estudavam em universidades, vivendo em colégios, à moda parisiense (HANSEN, 2001). Principiaram, nesse momento, um intenso trabalho apostólico, tendo como base os *Exercícios Espirituais*. Ao mesmo tempo, prepararam terreno para a organização da Companhia de Jesus que foi aprovada por meio da bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, em 27 de setembro de 1540, pelo Papa Paulo III.

Ficou evidenciado, portanto, já nos primórdios inacianos, o cerne da missão da Companhia de Jesus de auxiliar a Igreja e o papa no combate aos hereges e na conversão dos infiéis. Para isso, a Companhia organizou-se diferentemente das demais ordens religiosas, com uma série de características



especiais visando, sobretudo, à consecução desses objetivos. Assim, os jesuítas, quanto à forma de vida estiveram sempre:

- a) Escolhendo aquela prática já generalizada pelas ordens regulares, de intensificação extraordinária do trabalho apostólico. Porém, a Companhia se diferenciava das demais por possuir, além dos votos de pobreza, castidade e obediência, um quarto voto, de obediência absoluta ao papa, em qualquer trabalho onde ele quisesse mandá-los. Caracterizavam-se, assim, de maneira inteiramente nova, como 'tropas em prontidão', que pretendiam desenvolver um intenso trabalho de apostolado;
- b) Introduzindo um período de duração maior na formação dos seus quadros, impondo um noviciado de dois anos e 'retardando notavelmente a profissão, que não se fazia a não ser dez, quinze ou mais anos depois da entrada na Ordem';
- c) Organizando-se hierarquicamente, em graus, onde só a um número reduzido de professos era concedido o direito de 'quatro votos'. Os demais se dividiam, a depender da qualificação, em 'coadjutores espirituais' e 'coadjutores temporais';
- d) Centralizando-se na autoridade de um 'Geral', ainda que submetido ao poder de uma congregação geral. Eleito em caráter permanente era o 'Geral' quem nomeava diretamente os provinciais, os reitores e boa parte dos superiores. Configurava-se, portanto, uma forma de governo hierárquica e centralizadora, porém sólida e eficaz na consecução dos seus propósitos;
- e) Exercitando a obediência, que se constituiu em um dos distintivos dos jesuítas não só no que diz respeito ao quarto voto, mas obediência como exercício constante de virtude;
- f) Facilitando as suas finalidades específicas, como por exemplo: não ter hábito próprio (com o objetivo de se adaptarem melhor aos hábitos locais); abandono da prática tradicional do coro (possibilitando mais liberdade de tempo para os estudos e para o trabalho apostólico);
- g) Recusando dignidades eclesiásticas, a não ser em casos extremos por ordem expressa do papa, a quem estavam vinculados pelo quarto voto (LLORCA, VILLOSLADA e MONTALBAN, 1960, p. 827).

A expansão da Companhia de Jesus foi extraordinária. Ao mesmo tempo em que se desdobrava e se multiplicava em províncias administrativas, a princípio na Europa e, a seguir, por todo o orbe católico, crescia a sua participação ativa sobre os destinos da Igreja, bem como o número dos seus



colégios e universidades. Ao lado disso, crescia o número de jesuítas ilustres que compunham seus quadros e que trabalhavam sistematicamente no combate às heresias e na missão evangelizadora dos gentios e infiéis. Santo Inácio de Loyola ao morrer em 1556, a Companhia de Jesus havia alcançado um desenvolvimento extraordinário que continuou a acontecer até a supressão da Ordem em 1773.

Pode-se afirmar que os princípios básicos deixados por Santo Inácio nortearam de forma eficaz as atividades religiosas, missionárias e educacionais da Companhia de Jesus, principalmente, porque, além da influência dos primeiros companheiros que fizeram votos em Paris e que atuaram ao lado dele durante muitos anos; as diretrizes normativas, teológicas, morais e pedagógicas da Ordem foram feitas, pessoalmente, por ele e pela sua equipe inicial.

O cerne da pedagogia inaciana

A pedagogia de Santo Inácio de Loyola é herdeira da tradição pedagógica católica de base filosófica aristotélico-tomista e da experiência evangelizadora e catequética das cruzadas católicas medievais. Mas, pode-se dizer que o principal instrumento modelador da pedagogia jesuíta foi o texto dos *Exercícios Espirituais*, transmitido por Inácio aos primeiros companheiros, adotado e disseminado por eles como manual de orientação espiritual. Inácio define a função dos exercícios na prática espiritual da seguinte forma:

Por esta expressão, exercícios espirituais, entende-se qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, contemplar, orar vócal ou mentalmente, e outras atividades espirituais [...] porque, assim como passear, caminhar, correr, são exercícios corporais, também se chamam Exercícios Espirituais os diferentes modos de a pessoa se preparar e dispor para tirar de si todas as afeições desordenadas, e afastando-as, procurar e encontrar a vontade de Deus, na disposição da própria vida para o bem da mesma pessoa (LOYOLA *apud* KLEIN, 1997, p. 26).

Os *Exercícios* não formam um tratado de teologia ou espiritualidade, mas são, antes, um manual prático, com indicações para um orientador e um exercitante da prática espiritual, com sugestão de temas e meditação à



luz do Evangelho. É uma experiência ativa em que o orientador não é a figura mais importante e, sim, o exercitante que deve ter seu ritmo próprio de elaboração e de apropriação pessoal e liberdade, para escolher o seu caminho de meditação, segundo o princípio inaciano que diz:

Aquele que faz a contemplação acha nela mais gosto e fruto espiritual quando, partindo do fundamento verdadeiro da história, refletindo e raciocinando por si mesmo, encontra como explicar ou sentir um pouco melhor o assunto, seja por sua própria reflexão, seja pela graça divina que lhe ilumina o entendimento; mais do que se, quem dá os exercícios tivesse explicado e desenvolvido com pormenores o conteúdo da história. Porque não é o saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear intimamente as coisas' (LOYOLA *apud* KLEIN, 1997, p. 27).

O Jesuíta e estudioso da obra inaciana, Luiz Fernando Klein (1997) enumera sete aspectos didáticos dos *Exercícios Espirituais* que são: 1) Apresentação dos 'pontos' para oração pelo orientador na noite anterior; 2) Oração preparatória do exercitante antes do período formal de oração; 3) Composição de lugar com a imaginação sobre o assunto a rezar; 4) Petição a Deus da graça para o fruto a alcançar no período da oração; 5) Oração propriamente dita pelo desenvolvimento dos 'pontos' recebidos na véspera, sob diversas modalidades: meditação, contemplação ou aplicação dos sentidos; 6) Colóquio do exercitante com Deus, conclusivo da oração; 7) Revisão do período da oração.

A partir da experiência dos *Exercícios Espirituais*, Santo Inácio de Loyola e seus primeiros companheiros decidiram agrupar-se para realizar com maior eficácia o trabalho de evangelização e se constituírem como Ordem religiosa, unidos pelo projeto em comum: a conversão dos infiéis e o combate aos hereges. Mobilizados pela prática dos *Exercícios Espirituais* e regulamentados mediante a bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. Em 1540, Santo Inácio de Loyola foi eleito pelos companheiros e encarregado de redigir as *Constituições da Companhia de Jesus*. Essa tarefa começou em 1547 e foi concluída em 1551, sob aprovação da 1ª Congregação Geral da Ordem (KLEIN, 1997).

As *Constituições*, fortemente fundamentadas nos *Exercícios Espirituais*, tratam da educação escolar e das instituições educativas na sua parte IV, intitulada 'Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que



permanecerem na Companhia.' Surgiram, pois, as *Constituições* tanto para assegurar uma certa uniformidade diante do crescimento acelerado da Ordem quanto para atender às exigências específicas dos diversos ambientes culturais, nos lugares aonde os colégios se instalaram, garantindo, outrossim, que eles não perdessem as características básicas. Têm aqueles como missão fundamental:

Ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas [...], assim ela [...] funda colégios e também algumas universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas [de formação inicial] e foram recebidos sem os conhecimentos doutrinários necessários possam-se instruir-se neles e nos outros meios de ajudar as almas (KLEIN, 1997, p. 27).

A parte IV das *Constituições*, portanto, a) trata das condições para aprovação das instituições educativas; b) incentiva atitudes de gratidão da Ordem para com seus benfeitores; c) expressa a finalidade dos estudos no binômio virtude e letras ou conhecer e agir cristãmente; d) encara a formação intelectual clássica conjugada com a formação moral, das virtudes e dos bons hábitos; e) apresenta as diretrizes pedagógicas sobre os cursos e graus, a composição curricular, os métodos de ensino e aprendizagem e os textos de estudo; f) oferece orientação sobre o progresso dos alunos nos estudos, nos bons costumes e nos meios de ajudar o próximo; g) ressalta o enfoque personalizante do processo de admissão, do acompanhamento, da promoção dos alunos, da atenção respeitosa e dedicada do professor para com os alunos, da variedade e da atividade dos exercícios escolares e da dosagem dos exercícios religiosos, para que não se distraiam dos estudos; h) dá normas administrativas quanto ao sustento material dos colégios e universidades e as responsabilidades e subordinações dos dirigentes das instituições (KLEIN, 1997).

Na redação da Parte IV das *Constituições*, Santo Inácio de Loyola com a ajuda do Padre Polanco, se serviu das primeiras experiências pedagógicas dos seus companheiros e dos estatutos de outras universidades européias que mandava recolher. De maneira geral, o texto expressa os princípios pedagógicos jesuítas com a promessa de ser complementado por um documento posterior. Mostra Klein,

As horas de aula, com a ordem e o método próprio, os exercícios [...] tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte aprovado



pelo Geral, ao qual a presente Constituição remete o leitor. [...] Como nos casos particulares há de haver grande variedade, consoante as circunstâncias de lugares e de pessoas, não se desce a mais pormenores. Basta dizer que haja Regras, que se apliquem a todas as necessidades de cada colégio (KLEIN, 1997, p. 29).

Segundo o autor, esse documento referido nas *Constituições*, apareceria cinqüenta anos depois. Trata-se da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, cuja versão definitiva de 1599, compõe-se de trinta conjuntos de regras cada uma com mais de uma prescrição, chegando ao total de seiscentas regras.

A versão definitiva – um minucioso manual de funções hierárquicas dos dirigentes dos colégios, da organização e administração escolar – surgiu para complementar a fundamentação espiritual e pedagógica contida nas *Constituições*. Não é um tratado de pedagogia, mas sim um conjunto de normas objetivas que visam colocar em prática as disposições constitucionais da Ordem. Apresenta o currículo com suas divisões e duração, a metodologia e as técnicas em sala de aula, o sistema de avaliação, a formação religiosa, medidas e sanções disciplinares.

124

É preciso reafirmar que, de fato, para se compreender a ação pedagógica da Companhia de Jesus, é necessário compreender as raízes da pedagogia jesuítica a partir das motivações iniciais de Inácio de Loyola, do seu processo de conversão, da sua espiritualidade e da articulação do seu modo de vida com seus primeiros companheiros. É necessário investigar, sobretudo, o clima cultural e religioso europeu, num tempo de humanismo e renascimento (mas bastante impregnado da mentalidade medieval), com as necessidades de uma militância católica que desse conta do nascente fenômeno protestante.

Nesse âmbito, o pensamento e a espiritualidade cultivados constantemente por Santo Inácio de Loyola e seus companheiros mediante os *Exercícios Espirituais* foram, ao mesmo tempo, a semente primeira da disciplina jesuíta e a fonte motivadora da missão inaciana. A determinação de Santo Inácio em estudar e a importância que ele e seus congêneres deram aos estudos e ao preparo dos seminaristas surgiram em decorrência das proibições da Igreja de que ele pregasse, recomendasse os *Exercícios*, se vestisse como penitente ou, mesmo, que andasse descalço, sem possuir as prerrogativas necessárias para o exercício do apostolado. Daí a necessidade dos sete anos

de estudo em Paris que solidificaram os seus conhecimentos eclesiásticos e teológicos e forneceram, sem dúvida, o conhecimento e a metodologia basilares da nascente pedagogia jesuítica.

A expansão da Companhia de Jesus após a aprovação papal, em 1540, a caracterização de uma forma de vida jesuítica e a necessidade de implementar da melhor maneira a missão apostólica da Ordem, motivaram Santo Inácio e seus companheiros à formação das *Constituições*, que foram elaboradas por ele mesmo. Se as *Constituições* contêm a essência da missão inaciana de acordo com os princípios dos *Exercícios Espirituais*, a sua parte IV contêm os princípios pedagógicos inacianos. Pode-se dizer que, a *Ratio Studiorum* na sua versão definitiva de 1599, é o conjunto de normas pedagógicas que vão permitir a prática educativa, religiosa e missionária daqueles princípios pedagógicos.

A maneira como foram elaboradas as *Constituições* e a *Ratio* garantiram o caráter unitário do modo de vida jesuítico e permitiram uma flexibilidade e autonomia que possibilitaram a propagação do apostolado da Companhia por todo o orbe cristão. O que fica claro, porém, é que a motivação inicial e os propósitos inacianos contidos nos *Exercícios* são os mesmos contidos nas *Constituições* e a prática recomendada na *Ratio Studiorum*.

Foram esses três documentos, por conseguinte, as principais diretrizes que garantiram a uniformidade da prática pedagógica dos jesuítas em toda a sua ação missionária e doutrinária, com adaptações necessárias, caso se tratasse do Império Português, caso se tratasse de combater os hereges franceses e alemães; caso se tratasse de evangelizar os europeus, caso se tratasse de catequizar os negros da terra do Brasil (índios) ou os africanos escravizados. Mas será mesmo a *Ratio Studiorum* a obra que de forma mais direta versa sobre os objetivos da educação e de onde se infere aspectos da concepção educacional da Companhia de Jesus? Em parte, sim, mas não muito quando se trata das concepções pedagógicas referentes aos negros africanos.

A ratio atque institutio studiorum societatis iesu

Dos documentos normativos da Companhia de Jesus, a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* é aquele que trata mais especificamente das razões da educação. E, mesmo que não seja uma 'concepção filosófica'



completa acerca da educação escolar, suas normas deixam entrever, claramente qual era essa concepção. A *Ratio Studiorum* determinou, sobremaneira, a educação escolar e a pedagogia do mundo inteiro. Sua versão definitiva é de 1599 e compõe-se de trinta conjuntos de regras que chegam, no total, a cerca de seiscentas regras. Seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional completa, mas aconselha um ordenamento para as atividades, funções, metodologias e modos de avaliação na Companhia de Jesus.

De acordo com a análise de Toledo (2001) as 'novidades' pedagógicas da *Ratio*, consubstanciadas depois numa prática política e pedagógica de grande eficácia socioeducacional, contribuíram tanto para o sucesso da Ordem quanto para a perseguição que sofreram seus membros e culminou com a sua extinção em 1773. Dentre as mais importantes inovações da *Ratio*, há que se destacar o planejamento do ensino por metas, definição de objetivos e avaliação constantes, que foram fatores básicos da educação moderna. Para o autor:

[...] a razão de estudos é inseparável de razão política. Isso pode ser verificado ao lermos o texto e o relacionarmos com o momento histórico em que viveram os primeiros jesuítas. Tal ligação sempre foi de grande eficácia e produtividade, mesmo que não tenha sido a meta precípua do ordenamento de estudos (TOLEDO, 2001, p. 3).

Para Toledo, a *Ratio Studiorum* marcou indelevelmente tanto a educação escolar quanto a pedagogia moderna dentro do espírito de transformações do século XVI. A expansão da Companhia de Jesus requeria militantes da fé católica e deveria ser calcada, também, na grande ênfase dada à educação e à formação de elites intelectuais e políticas nas várias nações.

Em busca de um ordenamento único e planejado do ensino, os jesuítas se puseram a conceber e elaborar de um grande plano geral de estudos. As normas internas dos colégios já existentes serviram de ponto de partida e inspiração para a elaboração das primeiras versões do *Ordenamento de Estudos*. Arnaut de Toledo destaca algumas idéias norteadoras:

Há também, no documento, além de normas para a espiritualidade dos noviços estudantes, inclusive para a confissão (sacramento de suma importância para os jesuítas), uma importante referência à mais comum prática dos superiores jesuítas do período: a



documentação das experiências realizadas. [...] Coube ao padre jesuíta Jerônimo Nadal o mérito de registrar as regras desta escola e elas serviram de base para a fundação do Colégio Romano em 1551, mas também, para a elaboração da *Ratio Studiorum*, que foi iniciada logo em seguida. Os dois documentos definem o novo rumo da educação e do ensino, calcados, a partir de então, na documentação das experiências realizadas e também, no planejamento das atividades executadas. Nem esses dois textos e nem a própria *Ratio Studiorum* indicam ou expressam novos métodos pedagógicos. Eles são explicitamente tributários do *modus parisiensis* de ensino e aprendizagem, indicando, isto sim, clara filiação escolástica. E assim, pode-se dizer que os jesuítas não pretendiam inovar nos métodos pedagógicos, na teologia ou mesmo na filosofia. Pela prática diferenciada, privilegiando o planejamento e a documentação das experiências, acabaram por renovar e mudar radicalmente a educação e a pedagogia, mesmo não tendo tal tarefa por meta (TOLEDO, 2001, p. 3).

Segundo o autor, não era intenção dos jesuítas uma inovação educacional, mas acabaram fazendo. Como já foi dito, a *Ratio Studiorum* não foi uma concepção pedagógica nem um conjunto de métodos ou técnicas de ensino. Aliás, na visão dos padres elaboradores do texto, não havia a pretensão de questionarem princípios pedagógicos, da fé ou da moral. Os princípios deveriam ser exatamente aqueles que deram origem à Companhia de Jesus, dentro do espírito da contra-Reforma: reafirmar e expandir a fé católica através de todos os meios, 'para a maior glória de Deus,' De conformidade com Toledo (2001, p. 5) a *Ratio* foi, sim, "[...] um conjunto de regras destinado a reforçar o sentido de hierarquia na educação, seguindo um modelo político e de sociedade que via na Cúria Romana a origem e sede de todo poder, quer espiritual, quer temporal." Porém, daquela pode-se inferir a concepção que lhe é intrínseca.

Verificou João Adolfo Hansen, a excelência humana visada pela *Ratio Studiorum* é exposta exemplarmente em *El Discreto*, de 1646, do jesuíta espanhol Baltasar Gracián, que fez um elenco de formas, modos e exercícios que constituem a "agudeza prudencial" específica da discrição, modelo da excelência do tipo do "discreto" visada pela educação da Companhia de Jesus (HANSEN, 2001, p. 39). Este tratado interpretativo da *Ratio Studiorum* desenvolvido por Gracián, orientou os jesuítas quanto a comportamentos e atitudes 'discretas,' necessários aos interesses religiosos, políticos e éticos do



homem do século XVII. Foge um pouco ao assunto aqui abordado, merecendo um estudo mais aprofundado.

Ao tratar do perfil que queriam formar para cada função, a *Ratio Studiorum* contribuiu grandemente para a constituição da prática pedagógica na Modernidade, como um importante ofício na economia da salvação. Tal foi o modo pelo qual o desenvolvimento da educação escolar, ou melhor, da concepção jesuítica de educação escolar se iniciou, com repercussão posterior para a política e também para a arte. Essa repercussão também se fez sentir nas crenças e nos comportamentos dos professores dessas escolas, evidentemente. Um professor para uma escola como essa deveria ser, também, um exemplo de fé. Esse foi um fator que se estendeu também a outras concepções pedagógicas modernas e contemporâneas. (TOLEDO, 2001).

Sobre a *Ratio Studiorum*, se pode dizer, por fim, que ela se constituiu num paradigma importante para a educação escolar e para a pedagogia até o início do século XX. Mesmo não tendo definido ou explicitado princípio educacional ou pedagógico, ordenou uma razão política que é parte constituinte da formação do mundo moderno e que é, também, razão pedagógica em sua origem e justificação.

Referências

CARDOSO, Armando. **Introdução**. São Paulo: Loyola, 1987.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII*. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.) **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HÄRING, Bernhard. **A Lei de Cristo**: teologia moral para sacerdotes e leigos. Teologia Moral Geral. São Paulo: Herder, 1960. (t. 1).

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

LLORCA, Bernardino, S. J.; VILLOSLADA, R. Garcia, S. J.; MONTALBAN, F. S., S. J. **Historia de la iglesia catolica**: en sus cuatro grandes edades: antigua, media, nueva, moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos – BAC, 1960.



LOYOLA, Inácio de. **Autobiografia**. Introd. e notas de Pe. Armando Cardoso. São Paulo, 1987.

_____. **Obras completas de Santo Inácio de Loyola**. (Introd. e notas) Pe. Ignácio Iparraguirre, S.J., com la autobiografia de San Ignacio editada e anotada por el Pe. Cândido de Dalmases, S.J. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos – BAC, 1952.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja: de Lutero a nossos dias. I – O período da Reforma**. Tradução Orlando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 1995.

MARTINS, Leopoldo Pires. **Catecismo romano**. Petrópolis: Vozes, 1951.

MILLER, René Fülöp. **Os jesuítas e o segredo do seu poder**. Tradução Alvaro Franco. Porto Alegre: Globo, 1935.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de Oliveira. **Nova história da expansão portuguesa**. O Império Luso-Brasileiro. Lisboa: Estampa, 1991. (v.7 coord. por Frédéric Mauro).

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. **Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a *Ratio Studiorum***. In: Encontro de Pesquisadores de Educação Jesuítica e Formação da Cultura Brasileira: 1549:1759, 1., 2001,. Universidade Metodista de Piracicaba. **Texto eletrônico...** Piracicaba: UNIMEP, 2001. Disponível em: arnautcz@wnet.com.br. Acesso em: 20-23 maio. 2001.

ZAGHENI, Guido. **Curso de história da Igreja. A Idade Moderna**. São Paulo: Paulus, 1999 (v.3).

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro
Prof^ª e Pesquisadora integrante do Museu Pedagógico da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ? UESB
End: Av. Fortaleza, 1080, Bairro Candeias.
45 050 440 Vitória da Conquista – Bahia
E: Mail: casimiro@uesb.br

Recebido 12 nov. 2004

Aceito 16 dez. 2004



Sou Fulni-ô, Meu Branco: Intersubjetividade, Memória e Identidade

Sérgio Neves Dantas

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo

A partir da experiência na área indígena Fulni-ô (Águas Belas, PE), o autor sugere campos de percepções ampliadas sobre questões emblemáticas da Antropologia como identidade, alteridade, si-mesmo, outro. Por caminhos que tocam o intersubjetivo e o transcultural, as reflexões e exemplos constituem tentativas de responder aos apelos do "Pensamento Complexo" à luz de depoimentos da memória afetiva e de um repertório variado de registros de expressão artística. Palavras-chave: Complexidade, Memória, Identidade

Abstract

Inspired by the experience lived with the Indians Fulni-ô, at the country city of Águas Belas in the state of Pernambuco (Northeastern Brazil), the author suggests amplified domains of perception on anthropological emblematic issues such as identity, alter ego, self, and "the other". Framed by a transubjective approach, the examples and reflections in this essay seeks to attend some expectations from the field of "Complexity" in the light of affective memory narratives and multifaced items on artistic expression.

Key words: Complexity, Memory, Identity



1. Apresentação

Dividir o dia-a-dia num espaço de coabitação e enraizamento comum faz do caso Fulni-ô¹ palco privilegiado e complexo de convivência humana, onde se instala, natural e gradualmente, uma comunicação larga entre sujeitos, o calor de uma “dialógica cultural” para usar uma expressão de Edgar Morin (1991). O calor dessa dialógica cultural, fruto da convivência, diz respeito a excelência do fenômeno cultural em si, em tudo que nele há de humano, diverso, e universal, de singular na sua universalidade.

Para efeito de incursões nos temas que seguem importa compreender o entorno sócio-político e cultural que emoldura idéias e percepções de campo, ou seja, o pano-de-fundo que anima a trama: sujeito-autor, outros autores, leitor, outros-sujeitos. Na apreciação das demandas em jogo, note-se as múltiplas solicitações do ambiente que incidem sobre o Nordeste indígena, principalmente, como as sintetiza o antropólogo João Pacheco de Oliveira (1999, p.107): a) As novas demandas indígenas no sentido do reconhecimento oficial de suas diversidades, e a conseqüente re-elaboração cultural acionada no interior dos grupos como recurso legítimo de encontro aos canais abertos pela nova jurisdição e tutela, e b) Um estado predominante de suspeita e cobrança, por parte da opinião pública, quanto a “indianidade” dos índios do Nordeste, condição esta que acarreta ao índios constante vigilância no sentido de manutenção da linha fronteira com outros regionais.

Entretanto, a despeito de uma justificada cumplicidade acadêmica frente ao direito étnico, os elos de interlocução entre demandas pela fronteira e propensões à semelhança não devem ser descartados. Reforçar um pólo, em detrimento do outro, estremecerá a ambos. Fixar-se exclusivamente na descrição e ideação do étnico disjuntivo, no afã de satisfazer plenamente a realização da *visibilidade* dos índios do Nordeste, tem como efeito colateral alimentar o paradigma diferencialista etnocêntrico, contrastivo e relativista, ainda contemporâneo do metiê antropológico. Os reflexos disso são sentidos, na prática, em diversos graus de intolerância crônica entre índios e não-índios.

Outros planos de existência, abertos ao exame etnográfico, problematizam o argumento, reclamam uma leitura em maior profundidade e abrangência. São os espaços da conjunção, da solidariedade, de aceitação e legitimação recíprocas do “outro,” a partir da convivência. A premência de se manter uma dinâmica permanente de manutenção de espaços de alteridade



não inibe o impulso do conviver, do acolhimento – de afetos e vontades ontológicas de inclusão e semelhança.

Um complexo cultural não se resume à ação ou à política da alteridade, mas envolve uma complexa gramática intersubjetiva, onde princípios de distinção ganham vida somente quando assemelhados num todo. Alteridade e ipseidade, si-mesmo e outro, urge associar-se um ao outro para se totalizar. Longe de fixarem-se na alteridade como algo dominante, princípio de tudo, os exemplos vividos procuram evidenciar processos de interdependência entre culturas gerados através de espaços intersubjetivos de conflitos e complementaridades simultâneas. Nas diversas leituras dos casos individuais, o singular desdobra-se num alargamento do sujeito que busca incessantemente a relação com outrem.

É instrutivo salientar que o conceito filosófico de “diferença” (o outro) não implica necessariamente uma relação unívoca de mútua negação. A ciência clássica tomaria outros rumos tivesse bebido de outras fontes de sua matriz filosófica. Assim é, por exemplo, que Platão, em *Sofista*, descreveria o ser – entidade viva, como formado de cinco gêneros supremos: o ser, o repouso, o movimento, o idêntico e o outro. Assim, o outro (o *diferente*) é o quinto gênero supremo formativo do ser, de modo que a realidade do “não-ser” não corresponde ao seu oposto: a não existência – o nada. Antes, tem existência efetiva na referência *inclusiva* “outro” do ser Abbagnano (1998, p. 736). Paul Ricoeur (1991), num resgate formal da história de conceitos filosóficos como cogito, pessoa, si-mesmo, outro, identidade, sujeito, ipseidade, alteridade etc., aporta no plano da intersubjetividade através da dialética da “hermenêutica do si,” sob a base ética do enunciado: “si-mesmo como um outro.”

“Sou Fulni-ô, meu branco,” expressão-símbolo dos muitos temas que seguem, sugere os complexos nexos si-mesmo-outro envolvidos na percepção da identidade. Nas diversas situações de campo permito-me sugerir idéias num caminho de livre intuição, a despeito do delineamento antropológico, convidando o leitor para o fluir narrativo de meus interlocutores, de suas filosofias e memórias.

2. Lembranças e espaços da convivência

O par memória e identidade, na sua relação com o “outro,” não envolve exclusivamente um processo construído no conflito e na exclusão. Como diz Morin (1996, p. 51), a partir do exame de noções interligadas



como cogito, sujeito, indivíduo-sujeito, e identidade, um “princípio de exclusão é inseparável de um princípio de inclusão que faz com que possamos integrar em nossa subjetividade outros diferentes de nós, outros sujeitos.”

Michael Pollak (1992, p. 200 e 212) propõe que a constituição da memória se dá por conteúdos ligados a lugares, acontecimentos e personagens marcantes, elementos centrais enquanto “núcleos resistentes” de memória, na constituição do sentimento de identidade de um grupo. Embora nem sempre indicado explicitamente, noções do universo da investigação psicanalítica iluminam as reflexões de Pollak.

Fenômenos de transferência, projeções, conteúdos traumáticos reprimidos na memória – noções que este autor incorpora para propor deslocamentos no tempo e no espaço no tocante à fixação de lembranças (ou esquecimentos) sobre eventos, lugares e personagens representados na memória coletiva. São projeções e transferências de outra ordem que aqui nos interessa: as que surgem entre sujeitos. Importa, inicialmente, dar relevo aos movimentos de partilha saudosa de lembranças na constituição de uma identidade que parte do si para incluir o “outro.”

Num chão de aldeia e cidade vizinhos, vale repetir, cedo se apercebe que o outro é tão distinto quanto igual. Vivendo-se o mesmo mundo social, semelhantes rotinas, esquinas, habituando-se as faces que se entreolham dia a dia, que avançam no tempo e juntas envelhecem, percebe-se, enfim, há uma travessia comum que é interior e transformadora. Ao recordar sua infância na cidade e as amizades, o ancião Fulni-ô Sr. Francisco testemunha tamanha transformação:

○ O povo da cidade era mais distante da gente. Mas veja você, na semana passada eu estava proseando com dois filhos de Águas Belas, dois velhos do meu tempo, Bido e João de Vedeque. Nos criamos rapazes juntos e depois não nos vimos mais. Passou-se muito tempo.... Quando me viu se abriu todo, disse: ‘Chico, aqui faz tempo que eu não lhe vejo!’ Aí eu brinquei com eles: ‘É verdade! O tronco de vocês [antepassados] não queria ver índio e vocês também, ainda fizeram essa mesma medida, ficavam assim meio diferente.... Avistava índio como um nojo, como uma coisa desprezada. Hoje, olhe! Vocês tão querendo ser amigo da gente. E nós somos tão fiel..., que nem ligamos dos tempos passados, estamos juntos aqui.’ Eu disse a mesma coisa a esse avô de Bido: ‘Agora vocês tão bem ligados à gente’. E de fato está, Águas Belas está mesmo ligada aos índios.



As páginas do livro “Moradas do Mistério” tocam nestes temas profundos das pessoas que trilham essa travessia do envolvimento:

A medida que se avança, nela se repropõem as relações de cada um – com seu eu interior, com outros eus [...] Nesse contínuo repropor-se e religar-se, cada pessoa busca afastar-se da lógica das sombras e abrir a porta da entrega, da germinação, dos gestos significativos, do Outro (RIBEIRO, 2000, sobrecapa).

Naturalmente que o fruto da convivência não se traduz no tempo de forma fácil e linear. Dependerá, no entanto, menos das identidades em confronto, do que da índole e caráter que distingue uma pessoa humana de outra (seja esta indígena ou não). O autor do trecho acima, conclui: “Essas portas podem permanecer fechadas, ser abertas com relutância e também ser escancaradas em mais saídas.” Daí uma das proposições centrais: há infinitas moradas de mistério, tão graves e surpreendentes como as pessoas, de instante a instante. O mesmo Sr. Francisco nos surpreende, com suas fraquezas, de súbito, ao final de sua história:

Isto foi com Bido e João de Vedeque..., mas quando um filho de Águas Belas me dá um bom dia eu digo bom dia..., quando não dá eu não dou.... Sei lá qual é a opinião dele, o que ele pensa. Eu ainda sou desse tempo de carrancismo, eu sou ainda, eu tenho ainda um pouco de carrancismo².

3. Projeção de identidades na memória afetiva – “você pode ser um de nós se quiser”

Do universo das entrevistas realizadas figuram reminiscências eternas, núcleos resistentes da memória Fulni-ô. Estas memórias felizes e recorrentes dão vez a transferências e projeções entre narrador e personagens marcantes, deslocando a identidade de ambos para regiões ambíguas.

Padre Alfredo Dâmaso, que assumiu a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição das Águas Belas em 1920, dando assistência aos índios de 1921 até a morte, é um personagem épico da memória religiosa Fulni-ô. Rigorosamente, todos os amigos índios que entrevistei são intérpretes e testemunhas de temas eternos que marcam a passagem deste vigário na



aldeia, dos seus conselhos, gestos e ações, enfim, de uma personalidade capaz dos maiores prodígios.

O cacique Sr. João Pontes narra:

Ele era um amigo, morria pelo índio, foi ao Rio de Janeiro e fez pedidos, brigou até que conseguiu o arquivo de nossas terras. O chefe de lá disse a ele que ia dar um nó, que não ia soltar mais. Aí, Pe. Alfredo disse a ele: 'Então, eu vou dar um nó que nem você nem eu soltamos mais, você morre, e eu morro....' E ficou, resolvido, a terra está garantida. Com padre Alfredo veio um tal de Jacobino para ser o primeiro chefe de posto [Serviço de Proteção ao Índio – SPI] que implantaram aqui.

Segundo Sr. Euclides, esse foi um momento memorável para a comunidade: "Quando ele descobriu o arquivo de terra no cartório grande do Rio de Janeiro, e veio com o chefe..., aí ficaram alegres, todo mundo ficou alegre." Joventino: "depois dessa conquista de Padre Alfredo, um forte mesmo, conseguimos a liberdade de entrar e decidir as nossas coisas."

Na relação da memória com a identidade, os Fulni-ô falam sobre si-mesmos e de sua religiosidade ao reconstruir Padre Alfredo. Todo um diálogo com o catolicismo se abre através da figura do padre. O Sr. José Correa une o pendor político do padre ao sagrado: "Ele lutou para os direitos dos índios..., que os brancos não duvidassem mais. Foi ele quem mandou fazer essa Igreja na aldeia, para ninguém bulir com o índio, como uma proteção, para o índio ficar aí de século sem fim." Dona Valentina lança um olhar saudosos em suas recordações sobre o padre: "Era um padre muito bom, decente. Vinha meia-noite, a gente trabalhando nos terreiros, tecendo esteira, ficava mais a gente, às vezes tomava café com a gente. Ali, meia-noite, madrugada, conversando..., a gente tecendo esteira e ele sentado, conversando."

Destaque-se que, para efeito de incursões intersubjetivas, nesse jogo de recordar e existir que acolhe o "outro," importa compreender o valor da memória afetiva. A afetividade é um detonador de lembranças eternas. A autora de "Os Mitos Platônicos" destaca o tema do "delírio amoroso," os seguintes termos:

[...] a visão de uma beleza sensível desperta, reativa a emoção estética e provoca a lembrança da verdadeira beleza, [...] o sensível será ocasião de lembranças maravilhosas, de inefáveis transportes intelectuais e de impulsos em direção ao ideal. É no seio do amor



mais ardente [...] que se realiza, à vista das belezas sensíveis, o reencontro com as belezas lá de cima (DROZ, 1992, p. 67).

Para Dona Eulina:

Ele era um pai quando falava, na hora da missa, sabe? Aconselhava, como um anjo. Ele pedia muito que nós índios nos uníssemos, que a gente se ajudasse um ao outro. Dizia: Vocês não são estranhos, todos são irmãos, não deixe um ou dois ficar lutando sozinho na roça! Ele nos aconselhava muito, e nunca, com ele aqui, os índios se distanciavam. Sempre se uniam!. Padre Alfredo foi nosso pai que Deus botou na terra.

Abre-se assim ampla via para a intersubjetividade, quando a verdade dos afetos mais sublimes transporta a alma ao sagrado, elo primordial que a todos compreende. Verdade que joga com a identidade do si e a do outro, força convenções materiais estremecerem, fronteiras cederem. Na experiência narrativa da memória afetiva em planos numinosos, transforma-se a identidade do índio e a de Padre Alfredo:

Na época que Padre Alfredo andava em nosso meio muita gente dizia que ele era índio, ele podia dizer que era índio, porque agia igual a índio, falava igual a índio, ele compreendia tudo. Foi inclusive convidado para viver em definitivo aqui na aldeia, como índio Fulni-ô, diziam: "você pode ser um de nós, se quiser", mas foi ele que não quis...Compadre Nézio.

4. Deixa-me ser igual – “não sou diferente, são seus olhos que não querem ver”³

Nas últimas semanas vividas no campo fui interlocutor de situações imprevistas, em presença de vozes indígenas que me interrogam sobre si-mesmos, como a querer situar-se no mundo, com a ajuda do pesquisador. O que impressiona nos depoimentos, é esse movimento íntimo de pesquisa, auto-exame. Também a disposição que a acompanha, de se por em confronto, em conferência com o mundo, o desejo de ampliar-se através do outro e assemelhar-se na experiência, de cotejar-se e unir-se num esclarecimento de fora, do outro.

O trecho de um artigo recente de Chauí, citado pelos pesquisadores Lucas e Espírito Santo (2000, p.31) diz: “Janela da alma, Espelho do Mundo” constitui uma metáfora-síntese de nossas colocações [...] Ver é olhar para



tomar conhecimento e para ter conhecimento. E... olhar é ao mesmo tempo sair de si e trazer o mundo para dentro de si.”

Na terça-feira de carnaval, em 2002, Arruryssá se aproxima e indaga-me se seria o pesquisador que outro amigo lhe falara. Pede-me, com maneiras sinceras e educadas, que lhe defina meu ofício (antropólogo) e do tipo de trabalho que desenvolvo, o que significa escrever sobre a cultura Fulni-ô, se isso me rende algum provento...

Descreve-me o que possivelmente presume que já o saiba: invasões de terra, das injustiças, do inusitado desfecho histórico que acomodou uma cidade no centro da área indígena – apenas para saber o que penso, como represento seu micromundo. Possivelmente, na esperança de que as visões coincidam, podendo melhor creditar sua própria representação. À medida que o diálogo desperta laços de empatia e confiança, chegam questionamentos e desabaços recorrentes: Você já ouviu dizer que nos chamam de urubus? Porque no passado comíamos carne podre, carniça. Mas eu digo: “somos urubus sim, somos isso e aquilo, mas posso dizer que sou índio, índio Fulni-ô, e você não !”

Revela-se o orgulho de ser índio, de ser Fulni-ô, diferente, singular, único. Mas a conversa não se detém na fronteira. Uma inteira mudança de gesto e voz se acrescenta à primeira narração, contrapondo palavras. Mantenho-me à escuta, sem querer induzir a nada. Como nos diversos momentos em que testemunhei a mágoa, a revolta, o inconformismo, deixo que o silêncio se instale para saber se há algo mais.

Momentos que sugerem um ângulo complementar, de motivos silenciados, nada excepcionais, digamos, mas freqüentemente tornados inertes nas etnografias. Os temas em desabaço preparam o ambiente, por assim dizer, para a comunicação dos anseios, modos e relações que transcendem a necessidade única de afirmar-se indígena. Antes, são expressões de anseios por co-pertencer com dignidade à condição humana. Arruryssá continua:

Veja você, os brancos daqui, eles dançam, o Toré, brincam no carnaval com a gente neste mesmo chão de cidade que um dia foi aldeia... Também nós trabalhamos do jeito deles, vamos nos bailes da cidade, bebemos nos mesmos bares..., mas eles nunca serão como a gente nesse ângulo de cultura que você fala, e nós nunca seremos como eles. No entanto, se você pesquisar o sangue, é o mesminho do branco. Se pegar a carne, o osso, somos iguais. Se você pesquisar o choro, a lágrima..., é igual também. A gente chora, ri, se diverte, tem sonho, tudo igual. E isso é o que mais importa,



... você não acha? Porque todos nós somos gente... Mas parece que não é assim que nos vêem.

Por trás da mágoa, do ressentimento consolidado em gerações, mostra-se a carência do pertencer, aspecto fenomenológico tão negligenciado que é a necessidade biológica, psíquica, afetiva, de ser incluído, aceito numa totalidade. Pôr-se em existência no mundo, na plenitude do "ser humano" é uma demanda vivenciada no inconformismo, dado que se objetiva no cotidiano como se fosse privilégio dos brancos:

Não somos seres sem capacidade de aprender. Quantos índios estão espalhados no Brasil sem ter direito. Para que o índio ocupe um espaço na sociedade ele tem que negar a identidade! Muitas vezes tenho ouvido: 'se você é professora, se você é profissional, você não é índia...' Que visão é essa ?

Inúmeras situações como estas nos deixam mais sensíveis às demandas em jogo. Difícil não se sentir cúmplice e atingido pela mesma dor moral-existencial imposta pela violência ideológica. O orgulho de ser Fulni-ô se desvanece numa identidade incompleta, a reclamar legitimação num espaço de ontologia comum.

Por outros modos de comunicação, como na arte, dança, na composição musical, é possível registrar esse movimento subjetivo Fulni-ô de mostrar-se ao "outro" para melhor compreender-se, questionar e melhor lidar consigo mesmo e com o mundo. Recursivamente, de observar o movimento em torno, os modos e a gramática do mundo do branco, numa intensa ânsia por respostas e caminhos a trilhar. Conhecer-se, reconhecer-se em singularidade para melhor inscrever-se no todo, são anseios verbalizados nos encontros, e afloram igualmente em diversos textos formais e informais.

Dirija-se um olhar sensível aos temas das músicas que nomeiam CD's sendo produzidos por grupos indígenas Fulni-ô, poemas e anotações de jovens estudantes em cadernos escolares, a mensagens impressas etc., e veremos um microcosmo Fulni-ô querendo marcar presença no mundo. Os amigos Fulni-ô se mostram através da arte, gostam de compartilhar sua música, o que escrevem, e assim, compreender-se, interrogar-se, e melhor relacionar-se.

Liliane C. Casemiro, professora Fulni-ô da Escola Indígena Marechal Rondon, no "Dia do Índio" de 19 de abril de 2001, redigiu um texto-manifesto visando um panfleto. No parágrafo inicial lemos: "Ser Fulni-ô no ano 2001 é lutar por liberdade de culturas e vencer preconceitos." Pouco a frente, inclui



na disposição desse “ser” em luta, o ensejo de falar “[...] com a mesma palavra e no mesmo patamar” (grifos nossos).⁴

“Índio é Terra”, título do CD do grupo “Banda Fulni-ô”, resume o sentido pragmático e existencial desse “ser em luta,” emblema vivo de uma luta pela terra geo-sócio-política e simbólica, que faz de uma causa coletiva sentimento de pertencimento, uma identidade na ação. Assim, “terra” é um signo preponderante na articulação e manutenção de uma identidade, espaço do viver indígena no universo da singularidade. Mas no mesmo CD também se ouve: “Irmão, que foi que eu fiz pra você... não sou diferente, são seus olhos que não querem vêr.”

Índio é “terra” e “liberdade de cultura” porque é preciso um ventre, um centro, alimento, raízes. A luta pela terra-raiz verte para condição e o direito à alteridade, desde que deite raízes no mundo, elos de ligação a outrem. É também *luta por ser o mesmo* que o “outro,” alter ego na sociedade maior, pessoa simplesmente, igual, idem no mundo.

Inúmeros exemplos de vivência e convivência inter-religiosa na aldeia encontram paralelo nesse movimento geral de centrar-se em si e abrir-se à convivência para ampliar-se no todo. Em “História de Lince,” Levi-Strauss (1993) já sugeria uma predisposição indígena de transcendência via “abertura ao outro.” Em cada situação e contexto revelam-se nuances e significações peculiares desse movimento geral.

Documentos e falas indicam um abrir-se etnocêntrico que pode ser concebido enquanto reação a arbitrariedades e tensões sociais que remontam os primórdios da colonização. Os modelos de resposta indígena refletem as violências simbólicas a que foram submetidos. O diálogo inter-religioso e o impulso à transcendência universal, como reação à discriminação é tingida de etnocentrismo.

Símbolos de fora são recriados a partir de repertórios inerentes à crença, traduzindo-se numa condição de excelência Fulni-ô perante as múltiplas experimentações religiosas que estes mantêm contato: a imagem de Nossa Senhora foi encontrada na lagoa, pelos índios, símbolo mítico-histórico acolhido e assumido como por direito já que Nossa Senhora pertence ao panteão Fulni-ô, com o nome Yasaklane, mãe universal; Padrinho Cícero, segundo as narrativas, visitou Águas Belas três vezes, apenas se dirigindo à área indígena, na capelinha dos índios; Sr. Nézio conta que “[...] há muito tempo, um tal de Dom Anúncio, a segunda pessoa do Papa, veio de Roma visitar somente nossa aldeia, no Brasil;” finalmente, Marilena afirma que



"[...] a religião indígena é a base de todas as outras, [...] quando analisa os escritos bahá'ís descobre que os Fulni-ô já eram bahá'ís desde o princípio.⁵

Tais instâncias e posicionamentos universais formam elos constituintes do movimento intersubjetivo que, no entanto não se resume neste nível pragmático e etnocêntrico, de cotejo e confronto. Uma vez absorvidos na crença, os símbolos serão vividos intensamente, tornando-se elos legítimos de ligação ao mundo, ao outro. Realizam demandas de outra monta que são os espaços do acolhimento, da comunicação, do convívio e comunhão com o outro em planos que envolvem a ambos. Nos seus aspectos sensíveis a "causa indígena" não é etnocêntrica. Dirige-se também "... ao mundo, inclui o branco, o negro, as demais etnias," diz o amigo Cícero. O Pajé Sr. Cláudio, acentua: "A minha missão não é só para o índio, é para o branco também, se não for assim, não existe Pajé."

Nossa Senhora, ou Maria, não é, pura e simplesmente, objeto de uma retórica universalista. Ela aproxima, traz o mundo para dentro da aldeia, lança as pessoas para além das diferenças, une corações no abrigo de uma mesma humanidade. Também se manifesta em sonho, aparece à pessoa para orientar, explicar os acontecimentos.

140

5. "Meu branco"

Mais do que produto de tentativas e expectativas descritivas, os juízos e percepções sobre identidades culturais em planos intersubjetivos puderam se gerar nessa circularidade em que sentidos e sentimentos compartilhados retornam a nós mesmos. Algumas conexões imprevistas que marcaram meu convívio na aldeia constituem irônicas inversões de expectativas: situações que me lançam na descrição do "outro" a mim reportado, na condição de entrevistado, observado, e aceito pelos amigos Fulni-ô.

A índia Janelhê narra um sonho onde aparece a imagem do pesquisador-visitante. Na mística do encontro, a necessidade de definir o "outro." É Nossa Senhora que se manifesta em sonho, para orientar e explicar. Minha presença surge como uma pessoa enviada num tipo de missão. Premonitório e anunciador, as imagens são nítidas e mostram o autor, suas feições, trajes, que se confirmam com a primeira visita à área.

Em Janeiro de 2001, acompanhado por um grupo grande de Fulni-ô devotos de Padre Cícero, viajei em romaria à Juazeiro do Norte. Após despedidas na casa do Pajé, acercamo-nos em volta do ônibus com as



bagagens. Não conhecendo quase ninguém do grupo foi difícil não se sentir intruso. Nesses momentos, frases e gestos de outro modo corriqueiros e despretensiosos, eternizam-se. À entrada do ônibus um ancião: “tome, esse cocar é seu, um presente dos caboclos, *“assim você já vai de Fulni-ô.”* A expressão, tão bem vinda à ocasião, vem à lembrança como aval de aceitação e inclusão. Parecendo adivinhar meu desconforto por ser o único não-índio do grupo, também uma velhinha acrescenta: *“Sou Fulni-ô, meu branco, sente aqui.”*

“Meu branco” simples, breve, e tão perene voz, pelo que representou ali e em diversas ocasiões em que foi pronunciada em sinal de amizade. Marcante como símbolo dos muitos temas aqui levantados, em que pese a ênfase dedicada à experiência de viver e conviver, em unidade na diversidade: tentativa de demonstrar uma identidade inclusiva, singular e larga. Finalmente, pelo seu poder de aflorar, na expressão viva do gesto amoroso, múltiplas sugestões de sentido para nossos conceitos tão frágeis, como identidade, alteridade, si-mesmo, outro.

Notas

¹ A área Indígena Fulni-ô e o município de Aguas Belas, no interior de Pernambuco, compreendem perímetros quase coincidentes. Daí coexistirem, num sentido, duas realidades culturais, dois mundos, coabitando um único espaço físico – qual camadas sedimentares formadas no fluir do tempo e num lugar de enraizamento comum a ambos.

² Sr. Francisco explica o quer dizer com carrancismo: “Carrancismo é ter um pé atrás, é a pessoa não se humilhar, passa um pelo outro e não se cumprimentar”.

³ Refrão da música: “500 Anos de Resistência”, por Mimo Fulni-ô, vide referência ao CD da Banda Fulni-ô

⁴ Panfleto Avulso: “Ser Fulni-ô no Ano 2001”, por Liliane Correia Casemiro, professora da Escola Indígena Marechal Rondon, 19 de abril de 2001.

⁵ Bahá’u’lláh (mensageiro fundador da Fé Bahá’í) já teria, segundo o relato, possivelmente se revelado aos índios muito antes de consagrar uma nova era aos brancos

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

BANDA Fulni-ô. **Índio é terra**. Direção geral: Aguinaldo Fulni-ô; Rildo Fernando. Intérprete e compositor: Mimo Fulni-ô. Recife, 2001 (CD-ROM).

DROZ, Geneviève. **Os mitos platônicos**. Tradução Maria Auxiliadora R. K. Brasília: Editora UNB, 1992.



- FREUD, Sigmund. **Psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **História de Lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- LUCAS, Jozimas G., ESPÍRITO SANTO, Eliton. O outro. In: RIBEIRO, Jorge Cláudio (Org.). **Moradas de mistério**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- MORIN, Edgar. **O Método IV: as idéias – a sua natureza, vida habitat e organização**. Tradução Emílio Campos Lima. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. A noção de sujeito. In: SCHITMAN, Dora (Org.). **Vários autores: novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- RIBEIRO, Jorge Cláudio (Org.), **Moradas do mistério**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. São Paulo: Editora Papyrus, 1991.

Sérgio Neves Dantas
Universidade Federal Rural de Pernambuco
End. Rua Belo Vale, 352
N.S. Conceição, Paulista – PE
CEP: 53 425-560
E-mail: sndsnd2000@hotmail.com

Recebido 29 set. 2004
Aceito 9 nov. 2004



A Formação da Educadora e a Educadora Maria Isaura de Medeiros Pinheiro

As professoras Marta Maria de Araújo e Maria Estela Costa Holanda Campelo elaboraram as perguntas da Entrevista que foram respondidas por escrito. A educadora Maria Isaura de Medeiros Pinheiro trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de 1965 a 1990 como Professora, Vice-Diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Vice-Coordenadora do Curso de Pedagogia, Chefe do Departamento de Educação e Pró-Reitora de Graduação.

1. Conte-nos brevemente a sua história da escolarização primária.

Profª Maria Isaura: Se entendermos escolarização como processo formal, a minha foi iniciada a partir do 3º ano primário. Ao ser matriculada no Colégio Nossa Senhora das Neves eu já lia e escrevia. Não havia exigência para que se comprovasse aprovação nas séries anteriores. Interessava era saber se o aluno acompanharia os estudos que seriam feitos na série em que iria estudar. Não me lembro de ter tido uma cartilha nas mãos. Minhas irmãs mais velhas foram brincando de me ensinar e eu levando a sério o aprender. Assim foi que cheguei ao Colégio das Neves “pegando,” como se falava na época, o 3º ano primário que, exceção feita para matemática, acompanhei sem dificuldade. A Coleção F.T.D., adotada nos colégios católicos induzia à memorização desde que os conteúdos eram apresentados sob a forma de perguntas e respostas. A História Sagrada poderia ser “compreendida” mas o catecismo, ainda guardando resquícios da Contra Reforma deveria ser decorado. Considero bem mais significativo para a minha formação religiosa os momentos passados na Capela as orações recitadas e, principalmente, o cheiro de incenso. Guardo uma lembrança muito nítida do livro de preparação para o Exame de Admissão. O hábito de memorizar havia se tornado tão forte que era praticado inclusive no ensino de História. Ainda hoje sou capaz de iniciar o relato da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil dizendo: “No princípio do século passado um homem se tornou senhor de toda a Europa.” Esse homem era Napoleão Bonaparte, Imperador da França.” Talvez a condição de aluna externa ou porque a minha casa continuasse funcionando



para mim como uma escola instigante e lúdica, do Colégio, que me perdoe a querida Celina Bezerra Santa Rosa, só sei falar de flores...

2. Evoque as memórias de aluna secundarista do Ateneu Norte-Riograndense: havia um Ateneu feminino e um Ateneu masculino? Também havia no Ateneu um curso clássico feminino e outro masculino? Evoque ainda as lembranças da Faculdade de Direito do Recife?

Profª Maria Isaura: O orçamento dos meus pais, pequenos funcionários do Tesouro do Estado, não suportaria o ônus de me manter no Colégio. O temor da minha mãe em retirar a filha de uma escola religiosa para matriculá-la numa escola pública era inversamente proporcional ao meu deslumbramento com a possibilidade de ir para o Ateneu Norte-Riograndense. Sonhava em estudar com aqueles professores que eram citados ou subescreviam artigos no Jornal "A República." Mas, cheguei lá... Ingressei no ginásial do Ateneu Feminino que funcionava na rua Jundiaí, onde hoje está a Fundação José Augusto. Falar sobre o meu ginásial vem reforçar a certeza da impossibilidade de separar o cognitivo do afetivo. Assistir as aulas era, de modo geral, tão agradável quanto conversar nos intervalos ou participar de festas. Mons. João da Mata trazia pra o Ateneu umas tintas de colégio de freiras e Cecília de Oliveira e Olindina Lima procuravam fazê-lo um pouco parecido com a Escola Doméstica. Os professores Edgar Barbosa, Clementino Câmara e Marieta Guerra marcaram a minha formação. Ficou o que eles me ensinaram de Literatura Portuguesa, História e Francês.

Depois, fui cursar o Clássico que havia ali decidida me formar em Direito. O curso funcionava na rua Junqueira Aires. A realidade era outra. O profº Celestino Pimentel tentava colocar disciplina, mas os alunos já haviam conquistado autonomia. Os professores não apresentavam o mesmo nível de exigência que havia no Ateneu feminino. A exceção era Dr. Sebastião Monte que ensinava Biologia Educacional. E ainda havia a figura de "Seu" Sérgio Santiago (responsável pelos alunos) benevolente e conciliador. Se procurarmos uma proposta pedagógica do Ateneu, não iremos encontrá-la. As atividades não eram sistematizadas nem tinham as suas interrelações estabelecidas. Terminei por descobrir é que havia como se fosse uma "filosofia de ação" não verbalizada. Os professores tinham uma espécie de compromisso com o próprio saber bem maior do que com que os alunos viessem a aprender.



A proposta pedagógica era bem mais transmissão de conhecimento. Traduzimos trechos das *Catilinárias*, com o Cônego Luiz Wanderley, aprendemos com o Prof^o José Gurgel as propriedades gerais da matéria e visitamos panorâmica e criticamente a literatura francesa com Dr. Esmeraldo Siqueira. As lembranças da Faculdade de Direito do Recife são muitas e diversificadas. Houve o medo de não passar no vestibular e quase me fez desistir. Depois foi a vaidade de ser acadêmica e a formação de um grupo de bons amigos. O formalismo das aulas era alarmante com todas em salas como anfiteatros. As aulas eram proferidas (o termo é esse mesmo) pelos professores Pinto Ferreira, Aníbal Bruno, João Aureliano, que reencontro hoje nos livros estudados pelos meus netos. Vocês falam em evocar. Nas minhas memórias da Faculdade de Direito encontro duas coisas que me encantam: a magia do edifício do Parque 13 de Maio e a efervescência de uma política da qual eu, em respeito ao extremado getulismo do meu pai e falta de maturidade, não participei.

3. Qual foi o ano em que a senhora começou a lecionar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)? Quais os cursos em que ministrou aulas? E quais as disciplinas ensinadas no curso de Pedagogia?

145

Prof^a Maria Isaura: Comecei a ensinar no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em 1965, por indicação do Prof^o Francisco das Chagas Pereira. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras integrava a Fundação José Augusto. Posteriormente é que ela vai ser federalizada. A luta pela federalização foi cheia de lances inacreditáveis. Um grupo coeso agiu de forma que hoje seria denominada politicamente correta. Ressalto os nomes de Francisco das Chagas Pereira, Quinho Chaves, Max Azevedo, Mons. Alair Vilar, Selma Pereira e outros mais. A grande estrategista que nos levou à federalização da Universidade foi Vanilda Paiva. No curso de Pedagogia assumi a disciplina Filosofia da Educação e logo depois substituí a Prof^a Cléa Bezerra, em História da Educação. Ensinei Educação Comparada e, finalmente, me fixei em Didática. Achei apaixonante ensinar Educação Comparada. O livro básico era o de Nicholas Hans, com um belo apêndice escrito por Anísio Teixeira. Eu escrevia para os Consulados e recebia material de diversos sistemas de ensino, para compará-los em sala de aula. A disciplina abria espaço para estabelecer elos com a História de diversos países, o que



tornava o estudo bem estimulante. Depois é que assumi Didática. Esta disciplina era ministrada em todas as licenciaturas. Convivi, dessa forma, com alunos dos mais diferentes cursos o que enriqueceu a minha experiência acadêmica.

4. A senhora é considerada como uma das primeiras estudiosas da Didática da "Escola Nova" na UFRN. Quais os autores e os fundamentos escolanovistas privilegiados? Que competências a sociedade do momento estava a exigir de seus professores?

Prof^a Maria Isaura: Trabalhar numa perspectiva de Escola Nova era algo que me fazia sentir contribuindo para "arejar" ou enriquecer a Escola. Ficava bem nítida a idéia de que estava sendo transposta o que pejorativamente se denominava "Escola Tradicional." A Psicologia através de princípios como o da valorização do educando, atendimento aos seus interesses e respeito a sua individualidade, indicava os caminhos da "Didática Nova." Falava-se numa "revolução copernicana do ensino," na qual teria ocorrido o deslocamento de um centro antes ocupado pelo professor. A escola era vista na sua perspectiva interna embora se falasse na socialização do educando. Nos últimos anos da década de 60 o entusiasmo pela Escola Nova decresce. Algumas propostas começam a surgir deixando entrever o surgimento da era tecnicista. Aparecem experiências com Instrução Programada e Estudo através de Fichas. Quando à formação do professor pretendido não havia muita nitidez. Obedecia-se a uma Didática normativa. Conscientes do quanto importava o conteúdo também havia a preocupação com o saber. Lembrando o vocabulário da época distingo dois momentos. No primeiro, além de dominar o conteúdo o professor deveria "ser capaz de motivar os alunos," "ter didática" e exercer o "manejo de classe." Nessa etapa os livros adotados eram "Sumários de Didática Geral" de Luiz Alves de Matos e "Didática Geral" de Imídio Nerici. Amédia Domingues de Castro piagetiana, já foi um avanço. Depois chegaram livros que tratavam de novas técnicas: Vera Maria Candau, João Batista de Oliveira e Cosete Ramos. Começamos (já havia uma equipe de Didática) também a trabalhar com textos. Durante o tempo em que a pseudo neutralidade da técnica prevaleceu a preocupação já bem delineada era formar um professor competente para empregar a multiplicidade dessas técnicas e usar uma parafernália de equipamentos que não estariam disponíveis nas escolas onde iriam ensinar.



5. Como professora de Didática, os estudos das novas tecnologias de ensino estavam centrados em quais aspectos?

Prof^a Maria Isaura: Vivi plena e entusiasticamente a chamada era tecnicista de maneira um tanto acrítica, quando comecei a sentir um “chão” teórico para o ensino, como se ensinar só então passasse a ser atividade científica. Vez por outra é que percebia que a reflexão tinha sido alijada e a Didática simplesmente se preocupava com os meios. A disciplina passou a ser meramente instrumental. Havia um tripé que alicerçava a Didática e o uso das novas tecnologias: a psicologia behaviorista, o enfoque sistêmico e a teoria da comunicação. Tenho a impressão que nunca estudei tanto. Dissecava taxionomias, elaborava instrumentos que pretendiam identificar e até quantificar “comportamentos de entrada e saída,” garimpava verbos que nos objetivos de ensino referissem comportamentos observáveis. Dominava a idéia de eficácia e eficiência. Concentrada na rigidez das fórmulas eu não, parava para pensar a serviço de quê se colocaria o sucesso pretendido. Fiquei tão centrada nessa prática que as primeiras tentativas que levariam a Didática a superar a condição de meramente instrumental me chocaram. Hoje percebo que as novas propostas chegavam de forma equivocada: contestava-se a própria escola e não precisamente o que se passava ali, e o seu isolamento do contexto sócio-político.

147

6. De onde partiu o seu interesse pela História? Que relevância a História teve em sua vida acadêmica?

Prof^a Maria Isaura: Eu poderia dizer que houve uma pré-disposição genética desde que o meu bisavô Vicente Simões Pereira de Lemos foi historiador e fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Parece que tudo começou pelos livros que, como presentes ou empréstimos, o meu tio Tarcísio da Natividade Medeiros fazia chegar as minhas mãos quase todos da autoria de Viriato Correia. Aliás, Tarcísio foi a pessoa que mais influenciou a minha formação e mesmo as minhas opções profissionais. Trilhei o seu caminho ao cursar a Faculdade de Direito do Recife e, posteriormente, tornar-me professora de História. Depois descobri em Moacir de Góis o tipo de professor que eu queria ser. A relevância da História na minha vida tem muito de prazer. Gosto de sentir que vivi e continuo vivendo a História. Também, mesmo aceitando postulados da Nova História, continuo cultuando os meus heróis.



7. E os cursos de CADES – poderia descrevê-los? O que eles representaram na história da formação de professores do RN?

Profª Maria Isaura: Os cursos de CADES representam um dos passos mais sérios dados no sentido da profissionalização do professor no Rio Grande do Norte. O sucesso do programa no Estado deve em grande parte ser creditado ao Profº Max de Azevedo. Ele tanto possuía talento para formar equipes docentes que respondiam muito bem à proposta do programa, quanto sabia conduzir os trabalhos. Os professores-alunos que vinham das escolas mais distantes freqüentar esses cursos traziam uma respeitável experiência docente. Assim, naquelas aulas acontecia a análise de uma prática que vinha sendo exercida e o estudo do que deveria mudar ou mais freqüentemente ratificar a prática. Era muito bom ver isso acontecer. Encontrei muitos anos depois na experiência da implantação do curso de Pedagogia do Instituto Kennedy, claro que formalizada e revestida de uma consistente fundamentação teórica, uma proposta parecida. Senti então como se estivesse revivendo os cursos de CADES numa edição nova revista e melhorada.

8. Com relação à formação do professor alfabetizador? Existia algum curso específico para esses professores? Ou conheceu alguma iniciativa para a formação desses professores? Poderia descrevê-la? Onde e como funcionava? Por que surgiu?

Profª Maria Isaura: Infelizmente não tive qualquer experiência com os primeiros níveis de ensino. Comecei como professora do ginásio. Sei que a alfabetização era trabalhada nos Cursos Normais principalmente pela Metodologia da Linguagem. Não participei da “Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende a Ler,” mas foi exatamente nesse momento que refleti sobre a questão levada pelo entusiasmo de Moacir de Góis. Essa reflexão englobou aspectos metodológicos e políticos. No mais foram as leituras de Paulo Freire.

9. Durante quantos anos a senhora foi membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte? Nesse período de tempo como era realizada a Formação Continuada do professor primário e secundário?

Profª Maria Isaura: Fui membro do Conselho Estadual de Educação (CEE) no período compreendido entre 1971 a 1984. parece-me que a expressão



formação continuada, pelo menos com significado que assume hoje não estava em foco. A preocupação do CEE ficava mais centrada na titulação dos docentes e regularização de escolas. Aliás, essa preocupação era objeto de debate quando apreciávamos processos de autorização e reconhecimento de escolas ou cursos. Analisamos experiências de cursos modulados e que inovavam a estrutura dos currículos tradicionais.

10. Como analisa o papel/importância do Conselho Estadual de Educação na história da educação do Rio Grande do Norte?

Prof^a Maria Isaura: Quanto a importância e o papel do CEE há muito o que dizer. Primeiro que tudo assinalo a luta dos que faziam o Conselho para que fosse menor a distância entre a importância e o papel do CEE definido por lei como órgão consultivo e normativo e o quase exclusivo exercício de funções ditas cartoriais. O tempo era tomado pela análise de processos rotineiros. Luciano Nóbrega e Laércio Segundo, principalmente, ainda conseguiam com dificuldade elaborar e aprovar normas que tinham significado para o sistema educacional. Cada Secretário de Educação que assumia recebia a visita do Conselho. Nessas oportunidades entregávamos um documento dizendo da nossa vontade de participar da formulação de políticas sobre as questões maiores do sistema. Quase nada conseguimos. Essa realidade apequenava o Conselho. Mesmo que os processos apreciados fossem rotineiros nas discussões emergiam aspectos que nos remetiam para questões maiores. Para mim, o Conselho através desses processos mostrava a realidade das escolas nas quais os meus alunos de Didática iriam trabalhar. Também foi no Conselho que senti a real diferença entre competição e cooperação que deve existir em Colegiados. Aceitar, reformar um parecer que eu havia elaborado cuidadosamente não me incomodava. Consideremos que as discordâncias eram formuladas por Conselheiros como Waldson Pinheiro, Analdo Arsênio, Pe. Tércio, Dione Violeta...

149

11. Que projetos e experiências educacionais a senhora desenvolveu juntamente com Dr. Marx Azevedo? E com a prof^a Maria Marta Araújo?

Prof^a Maria Isaura: Aos nomes de Max Azevedo e Marta Araújo é preciso acrescentar muitos outros: Selma Pereira, Paulo de Tarso, Quinho Chaves,



Neide Varela, Marlíria Ferreira de Melo... Interessante é que a exceção de Max, Selma e Marlíria todos foram meus alunos. Talvez seja esse o meu maior orgulho: o de ter trabalhado e aprendido com meus alunos do Curso de Pedagogia que se tornaram professores do Departamento de Educação. Eu não chamaria de projetos ou experiências o que esse grupo vivenciou. Foi um longo e belo cotidiano de trabalho. Claro que existiram momentos marcantes nesse dia-a-dia. Por exemplo, quando foram implantadas as habilitações no Curso de Pedagogia. Não sei se essa lembrança me aparece mais nítida pela novidade, pela realização de estudos sistemáticos ou pelo muito que acreditávamos na mudança que iria se operar na formação do educador.

12. A sua carreira profissional parece-nos ter sido marcada por mudanças. A vida profissional e intelectual da prof^a Maria Isaura Pinheiro foi realmente marcada por descontinuidades e mudanças?

Prof^a Maria Isaura: Realmente muitas mudanças se operaram na minha vida profissional. Todas foram marcadas por decisões resultantes de um lento processo, de um querer mudar. Por exemplo, quando comecei a priorizar as atividades na área educacional em relação ao exercício das funções no Ministério Público. As mudanças que implicavam na adoção de posturas novas no plano da prática docente essas foram até dolorosas. Olhar a História sob um ângulo bem diverso da História mais tradicional foi uma transposição difícil. Envolvia o afetivo. Sinceramente, a figura do líder sozinho fazendo a História acontecer ficou guardada. Não tão bem guardada, pois os meus netos, se ouvem falar sobre De Gaulle, Juscelino Kubtschek ou mesmo Getúlio Vargas, sempre dizem "Lembrei hoje de você." Eu não sinto que houve propriamente mudanças, seria bem mais redimensionamentos. Só aceitei esses redimensionamentos quando motivados por leituras críticas e o próprio contexto social que se modificava e me conduziam a um pleno convencimento. Muitas vezes me perguntei: "será que não estou adotando modismos"? Possivelmente porque o meu caminhar ocorreu dessa forma jamais adotei posições radicais.



13. Enfim, o que representa a UFRN para a prof^a e intelectual Maria Isaura Pinheiro?

Prof^a Maria Isaura: Foi bom ver a pergunta formulada no tempo presente. Eu ficaria um tanto perplexa com o verbo colocado no passado. Da Universidade eu recebi muito. Não é discurso de pedagoga dizer que ensinar foi realmente “trocar experiências” Na UFRN exerci um trabalho marcado pela crença e vontade de acertar. Pelo prazer também. Nas salas e corredores da Universidade eu convivi na mais bela acepção do termo. Acompanho a UFRN sofrendo as suas inevitáveis crises e alegrando-me com seu esforço de vencê-las. Acho que aprendi muito mais do que ensinei. Continuo acreditando na Instituição e no papel que os séculos lhe conferiram. Falei que vivenciei trocas no sentido do saber. Muito mais significativo, entretanto, é que troquei afetos como os que partilharam comigo do ensinar e aprender. Sinto isso no abraço de antigos alunos e nas palavras com que eles bondosamente asseguram que eu tive um lugar nas suas vidas. Afinal, não revivi a história de Inês de Castro.



Atheneu: 170 Anos de História da Educação Escolar Secundarista no Rio Grande do Norte (1834-2004)

O Atheneu de Natal, fundado pelo Presidente da Província Basílio Quaresma Torreão, em 03 de fevereiro de 1834 e instalado nas dependências de um Quartel Militar, completou nesse ano de 2004 170 anos. A Revista Educação em Questão lhe faz uma homenagem (assim como fez DN Educação, em 9 de nov. 2004), publicando a Lei nº 30, de 30 de março de 1835, que aprovou o primeiro Estatuto para lhe servir de Regulamento. E também o discurso do Vice-Presidente João Café Filho, na inauguração do Instituto de Educação, atual prédio desse estabelecimento de ensino secundário, em forma de X, no dia 11 de março de 1954, atendendo ao convite do Governador Silvio Pedroza. Acompanhou o Vice-Presidente Café Filho, Anísio Teixeira, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

1. RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 30 de 30 de março de 1835. Aprovando os estatutos para servirem de Regulamento ao Atheneu da Capital. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Ministério da Educação; São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004 (Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte 1835-1889, Coleção Documentos da Educação Brasileira – 1. CD ROM).

2. NOTÁVEL DISCURSO DE CAFÉ FILHO NA INAUGURAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: íntegra da emocionante peça oratória do Vice-Presidente. **Jornal de Natal**, Natal, 13 mar. 1954.



Lei nº 30 de 30 de março de 1835. Aprovando os estatutos para servirem de Regulamento ao Atheneu da Capital.

Art.1º As Aulas de Humanidades, Filosofia, Geometria, Retórica, as das Línguas Francesa e Latina, criadas na Capital da Província do Rio Grande do Norte, serão reunidas em forma de Colégio, que terá por título ? ATHENEU ? Além dos Lentes Proprietários desta, haverá dois Substitutos; um das Cadeiras de Geometria e Francês; e outro das de Filosofia, Retórica e Latim. Uns e outros serão providos por concurso presidido pelo Diretor do Atheneu.

Art.2º Seu governo ocupará um Diretor, um Vice- Diretor, um Secretário, um Bedel e um Porteiro.

Art.3º O Diretor que será sempre o Presidente da Província fiscalizará o Atheneu, provendo-o do necessário, e vigiando que os Lentes cumpram seus deveres; presidirá a Congregação, e passará atestado de freqüência ao Vice- Diretor.

Art.4º O Vice-Diretor e o Secretário, ou aqueles que servirem por impedimento destes, serão eleitos pela congregação por meio de escrutínio, tirados dentre os Lentes do Atheneu: o Bedel porém, e o Porteiro serão de nomeação do Governo da Província, por proposta da Congregação.

Art.5º O Vice-Diretor terá por obrigação:

§ 1º Dirigir a economia interna do Atheneu.

§ 2º Presidir e reger os trabalhos da Congregação na falta do Diretor.

§ 3º Passar atestado de freqüência aos outros Lentes, ao Sedel, e ao Porteiro.

§ 4º Assinar os termos de abertura dos Livros, e rubrica-los.

§ 5º Assinar as correspondências oficiais entre a Congregação e as Autoridades Provinciais.

§ 6º Ordenar as matrículas sob despacho.

§ 7º Mandar Passar certidões de exames àqueles alunos, que lhe requererem.

Art.6º O Secretário tem por ofício:



§ 1º Lançar as Atas da Congregação, que serão assinadas por todos os Lentes presentes.

§ 2º Escrever as correspondências oficiais da mesma, e assiná-las abaixo do Diretor, ou

Vice-Diretor.

§ 3º Revistar o arquivo, fazendo que ele se conserve em ordem e boa guarda.

§ 4º Assinar as certidões de exame, passadas pelo Sedel. A despesa com livros, papel, penas, tinta, obréias e mais utensílios da Secretaria será feita à custa da Fazenda Pública.

Art.7º O Sede terá por obrigação:

§ 1º Lançar as Matrículas dos Estudantes, segundo o despacho do Vice-Diretor.

§ 2º Tocar a sineta à hora das aulas.

§ 3º Marcar as faltas dos estudantes.

§ 4º Tomar os nomes daqueles, ou daquele escolástico, que, tendo-se dado princípio aos exercícios de sua aula perspectiva, se conservar fora afim de dar parte ao Vice- Diretor para o repreender.

§ 5º Passar certidões de exames, por cada uma das quais receberá a quantia de quinhentos réis.

§ 6º Substituir ao Porteiro no seu impedimento, e fazer tudo o mais, que lhe for ordenado pelo Diretor, ou Vice-Diretor, tendente à economia interna, e governo do Atheneu. Ele vencerá o ordenado de cem mil réis anuais.

Art.8º O Porteiro terá por obrigação:

§ 1º Abrir e fechar o Atheneu.

§ 2º Conservá-lo sempre varrido, espanados os bancos, mesas e cadeiras.

§ 3º Ter com limpeza na sala comum a jarra e a água.

§ 4º Avisar os Lentes, quando houver congregação.

§ 5º Conduzir a correspondência oficial do Atheneu.



§ 6º Substituir ao Sede, no seu impedimento; e receberá o ordenado de oitenta mil réis anuais.

Art.9º Os Lentes Proprietários e os seus Substitutos reunidos formam Congregação, a qual terá por objeto:

§ 1º Examinar se os livros estão escritos em ordem.

§ 2º Marcar o dia de Abertura das aulas (que nunca excederá do dia vinte e cinco de fevereiro), e o dia em que se deve dar o ponto para principiarem os exames, que nunca será antes de vinte e cinco de outubro.

§ 3º Designar os compêndios que se devem adotar em cada uma das Faculdades, e Línguas.

§ 4º Marcar a hora e o tempo para cada uma das aulas.

§ 5º Conhecer da freqüência dos estudantes.

§ 6º Resolver os exames, sob proposta do Lente respectivo.

§ 7º Julgar os estudantes criminosos na forma do artigo 20.

§ 8º Vigiar sobre a observância destes estatutos. As decisões da Congregação serão a pluralidade relativa, e no caso de empate, o Presidente dela terá o voto de qualidade, único que lhe compete.

Art.10º As reuniões ordinárias da Congregação deverão ter lugar nos dias três de fevereiro, e, de outubro. Além destes dias o Diretor, ou Vice-Diretor poderá convocar por si, ou à requisição motivada de qualquer dos Lentes.

Art.11º Nenhum dos Lentes se poderá subtrair ao apelo para a Congregação, salvo por motivo físico participado, sob pena de ser a sua omissão lançada na Ata para em todo tempo constar. Todavia quatro Lentes coligados formam congregação: não concorrendo porém, este número, o Presidente dela mandará lavrar termo, em que se faça disto expressa menção.

Art.12º Os Lentes serão obrigados a se apresentarem nas suas Cadeiras até quinze minutos depois da hora marcada: aqueles, que assim não o fizerem, ficarão sujeitos às advertências do Diretor, ou Vice-Diretor, que lhes fará por escrita; e quando as faltas desta natureza, sem causa justificada perante a Congregação, chegarem a vinte, dentro do mesmo ano, o Diretor, ou Vice-Diretor, mandará reger a cadeira pelo Substituto respectivo; ficando o Lente



inibido, por todo aquele ano de exercer as suas funções, nem tal ano lhe será contado em tempo, quando pretender jubilar-se. Havendo, porém reincidência, além da pena estabelecida, perderá metade do ordenado, o qual, todavia receberá por inteiro, quando doente. Todos estes atos se farão por ordens escritas, e todas as peças serão arquivadas.

Art.13º Os Substitutos suprirão as faltas, que os Lentes proprietários tiverem.

Art.14º Achando-se qualquer Lente impossibilitado de ir à aula, participará imediatamente por intermédio do Secretário ao Diretor, ou, na sua falta ao Vice-Diretor, que logo fará constar ao Lente Substituto, para ir reger a Cadeira, no caso de durar por mais de dois dias o seu impedimento.

Art.15º Os Lentes poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte anos de serviço.

Art.16º O arquivo do Atheneu estará à guarda do Bedel, debaixo da direção do Secretário: nele se guardarão as peças oficiais, utensílios da secretaria, e os livros das Atas da Congregação, do registro dos Termos dos exames, e das Matrículas dos estudantes. Os dois

156

primeiros serão escritos pelo Secretário, e os dois últimos pelo Bedel, sendo os termos dos exames assinados pelo Lente da Faculdade.

Art.17º Para a boa ordem dos estudos exige-se a maior gravidade dentro das aulas, e toda a civilidade e cortesia fora das mesmas, quando reunidos os estudantes, ou quando se encontrarem uns com os outros, ou com os Lentes do Atheneu. E se algum estudante, na

sala comum, ou corredor, faltar o respeito devido aos Lentes, será repreendido pelo Diretor, se assim julgar ser justiça, vista da participação, que de fato tiver; e no caso de reincidência, será castigado pela Congregação com as penas do artigo 20.

Art.18º Os Lentes ficarão responsáveis pela educação dos seus discípulos; devem portanto sustentar a boa ordem nas suas respectivas aulas, advertindo aqueles estudantes, que se não portarem com silêncio, e decoro devido; e caso seja desprezada a sua advertência, o Lente mandará retirar o estudante perturbador, e chamará o Bedel, para que dê de tudo parte circunstanciada ao Diretor, a um deste lhe dar a devida repreensão.



Art.19º Se o Lente mandar retirar o estudante na conformidade do Artigo antecedente, e este não lhe quiser obedecer, continuando no mesmo crime, poderá o Lente suspender os seus trabalhos por aquela manhã, ou tarde, e deverão logo dar parte ao Diretor, para que este convoque a Congregação, que deve julgar o criminoso na conformidade do artigo seguinte.

Art.20º Acontecendo que algum estudante na sala comum, corredor, ou perto das janelas do Atheneu perturbe a ordem e silêncio requerido, será advertido pelo Bedel: no caso de desprezar a advertência, o Bedel dará isto parte ao Diretor, que o repreenderá; e no caso de reincidência será remetido à Congregação para o castigar, podendo riscá-lo do Atheneu, se o reconhecer incorrigível, ou entregá-lo à autoridade criminal.

Art.21º Se as pessoas que perturbarem o Atheneu forem estranhas, o Bedel tomará delas a competente nota, e a levará ao Diretor, para que este leve ao conhecimento do competente Juiz de Paz, e se proceda criminalmente contra os perturbadores.

Art.22º As contravenções policiais que tiverem lugar dentro do Atheneu, serão punidas pelo Juiz de Paz respectivo, à vista dos documentos, que lhe forem remetidos pela Congregação.

Art.23º As atribuições, que por estes Estatutos pertencem ao Diretor, serão exercitadas no seu impedimento pelo Vice-Diretor. Excetua-se o atestado, de que trata o Artigo 3.

Art.24º No fim de cada ano letivo, e dado o ponto pela Congregação na forma do Artigo 9, principiarão os exames da maneira que pela mesma Congregação for indicada, à vista das informações dos Lentes. O estudante que der vinte faltas não justificadas, ou quarenta, ainda justificadas, perde o ano. Havendo sabatina, a falta de cada uma delas será contada por cinco.

Art.25º Para cada um dos exames da Congregação nomeará dois examinadores dentre os Lentes do Atheneu: na falta, porém, destes, o Diretor fica autorizado a convidar duas pessoas de fora, que sejam capazes, e versadas na matéria do exame. O Lente da Cadeira da

Faculdade sobre que versar o exame será o Presidente dele, e terá o voto deliberativo.



Art.26º Exceto Latim e Francês, de todas as Faculdades, que estudarem no Atheneu, durante o ano letivo, se tirará um ponto, sobre o qual deve versar o exame, vinte e quatro horas antes de se fazerem os mesmos. A Congregação regulará a matéria do ponto para o exame, e dará as demais providências, que julgar conveniente.

Art.27º Haverá férias desde que se acabarem os trabalhos do ano letivo até o dia já indicado para a abertura do Atheneu, como dispõe o artigo 9, além destas haverá as do Entrudo até Quarta feira de Cinza inclusive, e as da Semana Santa, que começarão no Domingo de Ramos até a segunda-feira subsequente ao Domingo de Páscoa. Fora destas férias, só serão feriados os dias seguintes: ? domingos ? Dias Santos, ? os dias de Festa Nacional, e as quintas-feiras de todas as semanas, em que não houver dia Santo ou feriado. O dia 3 de fevereiro, aniversário da abertura do Atheneu, é feriado. Mando, portanto, a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Secretário da Província afaça imprimir, publicar e correr. Cidade do Natal aos trinta dias do mês de março de mil oitocentos e trinta e cinco, décimo quarto da Independência do Império.

158

Basílio Quaresma Torreão
Natal, 3 de fevereiro de 1834



2. NOTÁVEL DISCURSO DE CAFÉ FILHO NA INAUGURAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: íntegra da emocionante peça oratória do Vice-Presidente. **Jornal de Natal**, Natal, 13 mar. 1954.

Senhores,

A emoção que em mim desperta esta cerimônia não é um sentimento convencional. Basta assimilar uma circunstância que tem para o meu espírito uma significação especial e tocante: aquele que vem participar desta inauguração, como vice-presidente do Brasil não é senão um antigo aluno de alguns colégios que doravante passarão a integrar este majestoso Instituto de Educação, que represente uma obra impessoal e cativa do poder público num raro exemplo de continuidade administrativa, em que é justo consignar o papel do governador Silvio Pedroza a quem coube a ação final e decisiva. Para aqui vem, entre outros, a Escola Normal de Natal e o Ateneu Norte-Riograndense, nos quais vivi uma fase do meu tempo de estudante, e que agora deixam prédios antiquados, onde prestaram tantos serviços à causa do mesmo em nossa terra, para vir continuar numa sede moderna a sua árdua e gloriosa missão.

Bem imagino o que devem estar sentindo os conterrâneos que também tiveram um período de sua formação nesses estabelecimentos que hoje se transferem para este palácio, Fazendo as suas tradições e os seus planos de vida nova. É para esses, para os velhos professores, que desejo voltar o meu pensamento em primeiro lugar numa homenagem de afeto e gratidão antes de me dirigir à juventude atual, beneficiária deste nobre empreendimento. Antes de tudo quero render um preito de admiração e saudade aos mestres que já não sobrevivem, tais como João Tiburcio, Tertuliano Pinheiro, Joaquim Torres, Manoel Garcia, Padre Calazans Pinheiro, Teódulo Câmara e Abel Barreto. São nomes que pronuncio com enternecida reverência. Não é que considere apenas a minha dívida pessoal, resultante dos benefícios que deles recebi e que jamais poderei resgatar. Vejo neles os responsáveis pela formação de toda uma geração norte-riograndense, muitos dos quais lograram, mais tarde, galgar posições de relevo na esfera estadual e no âmbito nacional, fazendo brilhar, não raro, o nome de nossa terra. Assim, aqueles mestres beneméritos tornaram-se para sempre credores do



reconhecimento não só de seus antigos alunos, mas de todo o Rio Grande do Norte, que deve cultivar-lhes a memória e admirar-lhe o exemplo de dedicação a uma tarefa tão nobre e, mas tão espinhosa.

Cumprir lembrar que eles exerceram o seu belo e penoso apostolado numa época em que a educação da infância e da mocidade não dispunha dos métodos e recursos técnicos de hoje. Naquele tempo, tudo era simples, difícil e precário. Basta ver como os colégios funcionavam em locais improvisados, muito diferentes deste edifício que é bem o símbolo de uma nova era. Mas, se é verdade que muita coisa mudou e evoluiu, não menos certo é que persiste, talvez agravado, o drama econômico da infância e da juventude que precisam educar-se, sem ter os meios necessários. Eis um assunto que conheço não só como homem público, acostumado a receber sucessivos e angustiados apelos de milhares de brasileiros, desejosos de promover a própria educação ou de seus filhos. Conheço também esse problema por experiência própria, como estudante pobre que fui. Jamais renegarei as minhas origens de homem do povo: antes me orgulho delas. E não me envergonho de minha vida de lutas e dificuldades.

160 Ao contrário, vejo nela uma fonte de estímulo e motivo de fé no esforço próprio. No quadro dessas lutas e dificuldades de minha acidentada existência, os meus duros tempos de estudante constituem um capítulo à parte. Foram dias de constantes esforços e pesados sacrifícios para mim e para meu pai. Tinha bem nítida na lembrança a figura daquele menino pobre, que então como que realizava a sua primeira experiência de convívio democrático, misturado com crianças ricas no Colégio Americano ou nas escolas particulares de Amália Benevides, de Edilbertina Ataíde de Áurea Magalhães e Ivo Filho.

Todos esses estabelecimentos particulares de ensino, que acabo de citar, e mais a escola do professor Zuza, aula de Pedro Alexandrino, Escola de Dona Izabel Gondim, Escola de Aguidasinha, Colégio Santo Antonio e outros que no momento não me ocorrem, marcaram toda uma época na história da educação no Rio Grande do Norte, e se transformaram na tradição de uma cidade de muitos meninos pobres e poucos meninos ricos. Aqueles colégios particulares, mantidos muitas vezes com abnegação, realizaram sem dúvida uma obra de pioneirismo. De minha parte, conservo bem vivos na memória e no coração os nomes daqueles mestres e daquelas professoras, que, num devotamento impregnado de heroísmo, se antecederam ao Estado



na educação da infância e da juventude do meu tempo. O poder público os substituiu e os esqueceu. Mas estou certo de que aqueles que passaram pelos modestos bancos daquelas escolas renderão comigo esta homenagem de efetuoso reconhecimento.

Não faz muito tempo assistir na capital da República à posse de dois eminentes conterrâneos na Academia Brasileira de Letras e na Academia Nacional de Medicina. Trata-se respectivamente dos professores Peregrino Junior e Reginaldo Fernandes, dois riograndenses-do-norte que atingiram o apogeu de sua carreira, sendo eleitos para aqueles dois altos centros de cultura e ciência do país. Pois bem, por ocasião de sua investidura ao recordarem o período de sua formação na velha província Natal, ambos lembraram com emoção os nomes de seus primeiros mestres e indicarem as escolas particulares que os prepararam para as futuras vitórias como expoentes das letras nacionais e da ciência médica. Por coincidência, os professores e estabelecimento de ensino por eles mencionadas foram os mesmos a que acabo de aludir. É que tive, prazer de ser como estudante, contemporâneo daqueles dois ilustrados riograndenses-do-norte, bem como de tantos outros.

A evocação daquela faz de minha vida, sugerida por esta retomada de contacto com os colégios onde iniciei minha formação, tem apenas o objetivo de me situar em fase deste ato inaugural e do problema do Ensino, particularmente no tocante aos jovens e meninos pobres. Assim, quem neste momento se dirige à infância e à mocidade que não fazia seus cursos neste Instituto de Educação não é um estranho nem um simples teórico: é um ex-aluno, um colega mais velho que percorreu, como estudante, os mesmos caminhos e agora retoma, como segunda autoridade dos pais, trazendo uma palavra de fé, inspirada em sua própria sapiência. Não vai nisto nenhum gesto de presunção, mas apenas a consciência de que não há obstáculos insuperáveis, quando realmente se quer vencê-los. Fazendo abstração de minha pessoa, não resisto à tentação de um confronto entre o passado e o presente.

Ontem era o menino pobre e irrequieto que enfrentamos, sabe-se Deus como, a rama de sua própria educação. Hoje, é o vice-presidente do Brasil que vem assistir à inauguração da sede de seus antigos colégios. Entre o menino e Vice-presidente não há apenas a separação dos anos que passaram. Há toda a diferença de um longo e demorado processo de



evolução pessoal. Dificilmente as gerações atuais identificariam no vice-presidente de hoje o estudante indisciplinado de ontem. Mas a verdade é que fui um aluno que deu muito trabalho à família e aos professores. Se recordo esse aspecto é para assinalar que nem sempre a inquietude da infância e da mocidade prevalece pelo resto da vida, nem deve ser, para os pais, um motivo de desespero. Está claro que não recomendo a indisciplina como norma de vida estudantil, mas não vejo nela um índice de fracasso irremediável.

Diante dos jovens que vão freqüentar agora este Instituto de Educação, quem poderá prever o futuro que os aguarda? Dentre eles quantos não se projetarão depois nos setores de direção da vida do Estado e do País? A cidade é que só têm motivos de confiança até por que as dificuldades inclusive de natureza econômica, constituem não raro um fator de revigoração do caráter e formam uma espécie de frente de trabalho, nele os triunfos se tomaram mais expressivos.

De minha parte sou um crente no poder, poder da vontade e mesmo no senso de responsabilidade dos jovens. Na minha vida parlamentar, tive oportunidade de assistir a vários congressos de estudantes. E muitas vezes me impressionou vivamente a seriedade com que muitos alunos do curso secundário participavam de debates e organizavam sugestões a respeito dos inúmeros e graves problemas do ensino em nosso país. Nesses congressos minha curiosidade era atraída particularmente para a atuação dos representantes do Rio Grande do Norte. E era de ver o entusiasmo e o brilho com que os nossos jovens conterrâneos, freqüentemente interviam nas discussões e formulavam propostas dignas da atenção dos homens de responsabilidade pública. Foi então que mais me convenci da alta utilidade das reuniões de estudantes. Eles têm uma experiência permanente dos problemas do ensino, a qual não deve ser subestimada. Quanto a mim como homem público, não dispenso o contacto com a juventude das escolas. Até porque os problemas da educação Hoje já não são precisamente os mesmos que prevaleciam no meu tempo de estudante. Atualmente existem questões novas de natureza técnica ou econômica. Há mesmo uma tendência moderna para encarar o ensino de acordo com o estágio econômico e social. Na verdade, não é possível dissociar a educação das condições de vida dominantes. Basta ver o reflexo dos alta geral do custo da vida no setor de ensino. O encarecimento do livro e do material escolar, para só citar um



aspecto, é um problema que se agrava dia a dia. Muitas vezes, a educação adquire um colorido de luxo, inatingível a certas camadas do povo. Existe, é verdade a gratuidade do ensino público. Mas quantos jovens não deixam de freqüentar a escola por não terem os livros, o material escolar ou o uniforme? É doloroso ver uma criança intuída de comparecer às aulas, por que lhe falta a roupa ou um simples par de calçados. E isto acontece demais no Brasil, que oferece, no plano nacional, o mesmo quadro que conheci como estudante no Rio Grande do Norte, pois é um país de poucos meninos ricos muitos meninos pobres.

Diante de tantas crianças impossibilitadas de ir à escola, forçoso é reconhecer que a simples gratuidade do ensino não basta. Precisa-se encontrar um meio de tomar a educação ao alcance do povo, não apenas na teórica, mas também na prática. Tudo isto, em que estou apenas tocando de leve, são aspectos que dão uma idéia da complexidade dos problemas do ensino, numa visão de conjunto.

Mas relevai-me, senhores, estas digressões. Vou encerá-las, narrando um fato relacionado com a minha passagem pelo Ateneu Norte-rio-grandense. O episódio é recente e aconteceu por ocasião de uma das minhas habituais audiências públicas no Rio de Janeiro. Já havia atendido a mais uma centena de pessoas em fila no Senado Federal, quando entre os que aguardavam ainda a sua vez, uma pessoa que não me parecia estranha. Era um homem sério, modesto, com uma fisionomia que naquele instante, encerrava um mistério, pois eu não sabia se ele encarava com ódio ou simpatia, com despeito ou satisfação. O certo é que tinha para mim um olhar fixo e diferente, que atraiu de modo especial a minha curiosidade, mesmo porque eu sentia que estava prestes a identificá-lo. Por fim, chegou a uma vez de falar-me. Estendeu-me a mão, num cumprimento comum, e formulou um pedido sem importância. Não se tratava de emprego. Contudo, não me revelou o seu nome, talvez por um gesto de humildade. Fiquei um tanto intrigado. Com a curiosidade aguçada, sobretudo quando, depois de certa hesitação, tive a sensação de havê-lo identificado. Foi então que o interpelei: – Você não é o Manoel Leopoldino, meu companheiro de banco no Ateneu Norte-riograndense?

E, antes de qualquer resposta mais explícita, já estávamos os dois abraçados, na emoção daquele reencontro de velhas amigas e colegas, depois de tantos anos. No Ateneu. não fora ele apenas o companheiro que



se sentava ao meu lado. Tínhamos ainda um ponto de afinidade: é que éramos os dois alunos mais irrequietos de nossa turma. Pois bem. Depois de tantos anos de separação, ali estávamos os dois novamente juntos. Eu, exercendo a vice-presidência da República. E ele? Ele ostentava a sua farda de condutor de bonde da Light. Não pude fugir, durante a cena, a um impacto de emoções. E até algumas reflexões me levaram a filosofar um pouco sobre a variedade do destino humano. Confesso mesmo que me assaltou uma dúvida: -Qual de nós dois seria mais feliz? Seria eu com o brilho doirado do cargo e o peso das tantas responsabilidades como homem público? Ou seria ele, na simplicidade do seu trabalho honrado? Seria eu, com as minhas preocupações e o eterno sonho de ver resolvidos os problemas do meu Estado e do meu país? Ou seria ele, na humildade de vida digna, mas sem esplendor, cuidando do seu lar e conduzindo o seu bonde? Quem poderá afirmar qual de nós dois é o mais feliz? E estendendo o problema a uma esfera mais ampla, quem sem capaz de provar qual o melhor destino: se o do homem do povo, que tem suas responsabilidades e vive correndo em busca de um ideal, numa sucessão de peripécias e sensações, sem excluir a angústia de ver, muitas vezes, tantos problemas, sem poder resolvê-los?!

164

Senhores:

Se com estas evocações abusei de nossa hospitalidade é porque não pude resistir às sugestões desta cerimônia, tão significativa para mim e para a nossa terra. Interpretei o meu gesto como sinal deste Instituto de Educação, que declaro inaugurado congratulando-me com o governo e o povo do Rio Grande do Norte.

Vice-Presidente João Café Filho
Natal, 11 de março de 1954



Educação e Leitura: Trajetórias de Sentidos

AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFPB-PPGE/UFRRN, 2003. 325p.

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dos diversos estudos acerca da leitura desenvolvidos nas últimas décadas emergem concepções de ler como compreensão e sua aprendizagem como resultante de uma inserção do aprendiz em práticas significativas com a língua escrita, destacando-se a escola como locus fundamental desse processo e o professor como mediador. A maior parte dos estudos, entretanto, focaliza os aspectos relativos ao aluno e suas vicissitudes. São ainda escassos os trabalhos que tematizam questões pertinentes às práticas de leitura do professor. É, principalmente – mas não exclusivamente – sob esse ângulo, que o livro *Educação e Leitura: trajetórias de sentidos* assume uma posição de extrema relevância como referencial para todos que se preocupam com as questões relativas à leitura e seu ensino-aprendizado, bem como à formação de professores. Esses temas são tratados nessa obra com consistência e sensibilidade e se oferecem para serem apreciados, refletidos. Escrito a muitas mãos – e entretido por muitos dizeres – o livro, composto por vinte e um textos agrupados em duas partes apresenta, contudo, uma unidade conferida por uma concepção de leitura como trajetória de produção compartilhada e contextualizada de sentidos e uma articulação entre leitura e educação.

A primeira parte, intitulada *Acercando-se do texto literário*, integra oito textos que abordam resultados de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Ensino e Linguagem” junto a professores da rede pública do Rio Grande do Norte com o objetivo de “[...] conhecer seus procedimentos enquanto leitor de literatura, de maneira que seus caminhos possam ser compreendidos e compartilhados com outros educadores” (AMARILHA, 2003, p. 12), fundamentando-se nas concepções interacionistas de linguagem e de aprendizagem como processos de *mediação* (VYGOTSKY) e *andaimagem* (BRUNER e GRAVES e GRAVES). Nessa perspectiva, cada texto tematiza,



dentro do percurso da pesquisa, um aspecto singular, compondo uma visão caleidoscópica – perspectivas diferentes – do mesmo objeto. No primeiro deles, Amarilha nos conduz a refletir sobre o papel do elemento cômico na constituição do humano chamando-nos a atenção para “o valor do riso” na interpretação do professor e para o papel definidor da experiência compartilhada de leitura e de construção de significados e sentidos sobre e a partir do texto.

É a partir dessas mesmas premissas que os outros sete textos da primeira parte do livro são desenvolvidos abordando diferentes processos cognitivos envolvidos nas situações de leitura: a compreensão associada às emoções (GOMES); a memória e suas contribuições para a construção de significados (SILVA); a construção de metapensamentos como consequência da leitura (CHIAVONE); a oralização dos textos como fator de compreensão (MEDEIROS); o silêncio como “possibilidade de resposta” (CRUZ); as intervenções do “animador/mediador” no adentramento à estrutura do texto (GUERRA) e as estratégias do leitor no acercamento à sua estrutura e significados (ALMEIDA). Em todos esses relatos ressaltam-se densidade, objetividade e, sobretudo, sensibilidade, com relação aos fundamentos teóricos, aos objetivos, aos procedimentos metodológicos da investigação e seus resultados.

A segunda parte do livro, mais extensa, é composta por treze textos, enfeixados a partir do título *Outros trajetos, outros sentidos*. Os sete primeiros apresentam reflexões sobre diversos aspectos da relação educação-escola-leitura-literatura desenvolvidas a partir de pesquisas (dissertações e teses) ou experiências docentes individuais de integrantes do grupo de pesquisa. Em seu conjunto abordam temas relevantes ao contexto escolar como as experiências e expectativas de adolescentes frente à leitura (ARAÚJO); a identificação do leitor virtual e sua interferência no texto dissertativo escolar (LOPES), O conceito de leitura nos livros didáticos e suas implicações para a formação do leitor (SAMPAIO), A contribuição das cantigas de roda no desenvolvimento da criança da educação infantil (MARTINS) e O contador de histórias na formação do leitor de literatura (GOMES). Em todos esses textos, a partir de um mesmo “mote” os autores traçam seu percurso rigoroso de investigação e nos mostram, generosamente, seus achados, seus “outros sentidos.”

Os dois outros textos do “feixe” refletem experiências docentes envolvendo o trabalho com a literatura em sala de aula. Em *Portfólio*:



avaliando o ensino/aprendizagem de literatura (AMARILHA) encontramos uma excelente reflexão acerca do processo de avaliação no contexto do ensino superior e relata os passos da construção de uma opção didática profícua de avaliar/acompanhar – e possibilitar – a aprendizagem (e o ensino). O texto *Lendo imagens e contando histórias* (CARDOZO) analisa experiência desenvolvida com crianças da Educação Infantil articulando a leitura de imagens à invenção de histórias, testemunhando também que os resultados de pesquisas podem referenciar e inspirar o trabalho pedagógico.

Os outros textos da segunda parte do livro, embora de autores que não se vinculam diretamente ao referido grupo de pesquisa, tematizam as questões que envolvem leitura – outras leituras – focalizando a imagem. O texto *A escritora Isabel Gondim e a história da educação* (MORAIS) analisa, através de “imagens” de sua vida, contexto e obra, suas práticas e contribuições para a formação da sociedade letrada brasileira e norte-riograndense. Em *As imagens e a educação: uma parceria do arco da velha* (NAKAMURA) busca-se traçar uma história da presença das imagens na vida humana, evidenciando-se seu papel educativo através de uma análise das ilustrações dos livros de literatura infantil. *A criação do visível: por uma pedagogia da imagem fotográfica* (ALVES) concebe a fotografia como prática humana, atividade mediadora de “ler” o mundo e propõe sua inserção na escola como “campo gerador de conhecimentos” a serem re-construídos pelas crianças. O texto *Fragmentação e integração dos meios* (ANDRADE) re-constitui o percurso da evolução da imagem na história social desde o desenho até o computador, evidenciando sua possibilidade integradora da experiência humana e defendendo uma formação de leitores-conhecedores-produtores de meios diversos e da escrita em particular. *Internet: o hipertexto e a hipoleitura no Brasil* (STRAUSZ) traz um panorama da situação atual da internet em nosso país evidenciando, a partir das exigências que impõe para seu acesso e das desigualdades de nossa população quanto à escolarização – e domínio da leitura, um meio restrito às camadas privilegiadas da sociedade. O último texto *Livro em crise? a pedagogia do texto x a pedagogia da imagem* (COELHO) desconstrói a idéia de uma crise do livro e afirma, poética e solidamente, a literatura como “forma de resistirmos ao caos” (COELHO, 2003, p. 319) destacando o poder da literatura infantil para o desenvolvimento e educação de crianças. “Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento” diz um fragmento de poema de



Adélia Prado. Os textos desse livro operam uma superação na dicotomia “poética” atestando que estudo (conhecimento) e sentimento são “finuras” igualmente necessárias à pessoa, ao professor, ao pesquisador.

Denise Maria de Carvalho Lopes

E: Mail: tutaden@terra.com.br