

# Educação em Questão

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



Natal/RN, v. 19, n. 5 - jan./abr. 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

CRISStiana 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

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

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

Descrição baseada em: v.19, n. 5 (jan./abr. 2004)

Periodicidade quadrimestral

ISSN 0102-7735

1. Educação - Periódico. I. Título.

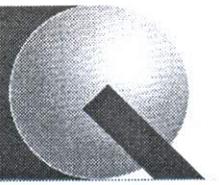
## Revista Educação em Questão

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

RN / UF / BCZM 2005/10

CDD 370

CDU 37 (05)





EDITORIAL.....7

## ARTIGOS

La Prensa Periódica Católica y la Pedagogía de la Persuasión en la Argentina Rural de los Años 1930: El Caso de la Provincia de Córdoba, 9  
Adrián Ascolani

Filosofia da Matemática: Um Caminho Para (Re) Pensarmos Nossa Prática Pedagógica, 30  
Arlete de Jesus Brito

Uma Avaliação Diagnóstica Sobre Pré-Requisitos Matemáticos Para o Ensino de Números Irracionais, 40  
Francisco Peregrino Rodrigues Neto  
Gratuliano Erigoí Alves da Silva

Alguns Equívocos Docentes no Uso da Matemática em Cursos de Engenharia, 55  
João Bosco Laudares

Da Cultura Corporal à Corporeidade: Por Uma Inversão Epistêmica na Educação Física, 69  
Pierre Normando Gomes da Silva  
Kátia Brandão Cavalcanti

Educação Física Escolar sob a Perspectiva da Cidadania: Inclusão, Alteridade, Formação e Informação Plenas, 88  
Jackeline Castilho

Diálogos em Diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, 108  
Ana Lúcia Assunção Aragão  
Almira Navarro



Universidade, Processos Sociais de Formação dos Saberes: A Extensão Aliada à Produção e à Comunicação do Conhecimento, 119  
Marilúcia de Menezes Rodrigues

Paradigmas Interpretativos Para Compreensão e Análise da História da Educação e da Política Educacional no Brasil: Um Balanço Necessário, 127  
Francisco das Chagas de Loiola Souza

A Posição de Carneiro Leão sobre o Ensino Superior, 142  
Josie Agatha Parrilha da Silva  
Maria Cristina Gomes Machado

### **Entrevista**

O Magistério Profissional do Educador Max Cunha de Azevedo, 165

### **Documento**

25 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 173  
Bernardete Angelina Gatti

### **Resenha**

Havia uma Sociologia no Meio da Escola, 177  
Cynara Carvalho de Abreu

Normas Gerais Para Publicação na Revista Educação em Questão, 180



## EDITORIAL

Há 17 anos, o Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) criava a sua Revista Educação em Questão, obstinada a estimular e disseminar a produção científica em educação. Nesses 17 anos, Educação em Questão publicou artigos de pesquisadores nacionais e internacionais e entrevistas de educadores e cientistas sociais renomados como Mario Alighiero Manacorda, Georges Snyders, Madalena Freire, Vanilda Paiva, Dermeval Saviani, José Willington Germano, António Nóvoa, Clarice Nunes, Walter Garcia, dentre outros. Por outro lado, nesses 17 anos de vida, Educação em Questão lutou sem tréguas para manter a sua circulação – a despeito de dificuldades enfrentadas na sua periodicidade – por saber da sua relevância no conjunto dos periódicos educacionais do país. Nesse trajeto político-científico entre compromisso com a divulgação da produção científica acadêmica e a dificuldade de periodicidade, Educação em Questão – agora quadrimestral – mantém-se obstinadamente a serviço da finalidade com que foi criada: disseminar e estimular a produção do conhecimento sobre educação e ciências humanas. A partir deste número, o Conselho Editorial se propõe a inaugurar uma fase de significativa presença de Educação em Questão no meio acadêmico universitário e, também, nas escolas de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Norte. As ilustrações são criações de crianças de 7 a 10 anos de idade, alunos de uma Escola Pública Municipal, como parte de um projeto de Arte-Educação que trabalha com a elevação da autoestima da comunidade escolar. Queremos também registrar que o número anterior foi editado sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Vitor Cruz. A saída da Prof<sup>a</sup>, entretanto, aconteceu antes da impressão do número anterior, e algumas alterações foram feitas sob a nova editoria; por exemplo, a redução do número de artigos por ter sido uma edição de transição e mudanças com relação às cores por motivos técnicos. Por uma questão de ética registramos esse fato.

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



# La Prensa Periódica Católica y la Pedagogía de la Persuasión en la Argentina Rural de los Años 1930: El Caso de la Provincia de Córdoba

Adrián Ascolani

Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Universidad Nacional de General San Martín – Argentina

El cine, el biógrafo, la escuela materialista, la revista inmoral y pornográfica, el juego y su taberna tan en boga en nuestro ambiente; los bailes y sus diversiones, que dejan remordimientos de conciencia, la novela, que quema desde las vidrieras con su figura abiertamente inmoral; la moda, pagana ya hasta el exceso, porque la mujer no quiere tener recato todo eso y mucho más que se mueve y se agita en efervescencias inauditas, han formado este ambiente pestífero que todo y a todo se extiende y contamina (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933).

## Resumen

Durante el período de entreguerras la Iglesia Católica emprendió una verdadera cruzada contra la creciente divulgación de concepciones materialistas, reforzando su control simbólico de la moral e ideologías de los sectores populares. El uso de los medios de comunicación de masas, principalmente la prensa escrita, se convirtió así en una de las principales estrategias pedagógicas aplicadas por los curas párrocos para reafirmar su particular visión del mundo espiritual y material. El caso de la región agrícola de la provincia de Córdoba es especialmente interesante debido a la intensidad y continuidad de estas acciones eclesíásticas.

Palabras-Clave: Educación, Iglesia Católica, Región Rural

## Summary

During the inter-war period the Catholic Church started a true crusade against the increasing spreading of materialistic conceptions, reinforcing its symbolic control over moral and over the ideology of certain popular sectors of society. The use of mass media, mainly the written press, became one of the most important pedagogical strategies applied by priests, to ensure their particular vision of the spiritual and materialistic world. The case of the agricultural region of the province of Córdoba, is particularly interesting due to the immensity and continuity of such ecclesiastic deeds.

Keywords: Education, Catholic Church, Rural Region



En Argentina, la Iglesia Católica tuvo un predominio casi absoluto en materia religiosa y moral, y un rol también relevante en la educación escolarizada, desde la época colonial hasta fines del siglo XIX. El auge del liberalismo político y las intensas transformaciones sociales provocadas por la llegada de la inmigración masiva desarticulaban parcialmente su influencia sobre el conjunto de la sociedad hasta la década de 1930, en la cual el contexto ideológico internacional y la decadencia de las ideologías materialistas agnósticas y anarquistas, le posibilitaron retomar un rol conductor de la moral colectiva, dirigiendo su acción en este caso contra el materialismo marxista.

Sin embargo, tuvo serias dificultades para volver a ocupar un lugar decisivo en la educación formal, puesto que la neutralidad religiosa del sistema educativo de enseñanza primaria y secundaria de jurisdicción nacional – entiéndase federal – y la ampliación cuantitativa de la matrícula escolar en los sistemas educativos provinciales impidió que la Iglesia participara directamente de la educación pública estatal.

Aunque en varias provincias la religión era contenido de la enseñanza primaria, según las disposiciones constitucionales, la Iglesia nunca contó con los medios suficientes – sacerdotes catequistas – para cubrir esta función. Sólo en la provincia de Buenos Aires se dictó enseñanza religiosa en todas las escuelas fiscales, durante el período 1936-1940. Posteriormente, en 1943 el gobierno militar llegado por vía del golpe de estado impuso la religión como contenido curricular en todos los establecimientos educativos del país, y su sucesor, el gobierno Justicialista, consiguió dar legalidad a tal medida, manteniéndola vigente hasta 1954.

La ausencia de una educación estatal de naturaleza confesional motivó a la Iglesia Católica a crear sus propias escuelas de enseñanza primaria, secundaria y de oficios, en forma privada y por lo común sostenida con los recursos aportados por los propios alumnos, y en una pequeña proporción – las escuelas *incorporadas* – con fondos estatales para el pago de un porcentaje de los salarios docentes.

De tal modo, la Iglesia no educaba al conjunto de la población directamente a través de las escuelas, no obstante era creciente su ascendiente en todos los sectores sociales. Este fenómeno conduce al interrogante sobre el modo y los instrumentos por medio de los cuales difundía su particular concepción moral. La respuesta a esta pregunta se orienta en dos direcciones:



una relativa al mundo de la oralidad, es decir a través de los sermones dominicales, la presencia en los actos públicos y la manifestación en los *Tedeum* patrióticos; la otra remite al mundo escriturario, principalmente el de las publicaciones periódicas, con las cuales se reforzaba la transmisión oral recién mencionada.

Esta distinción también alude a destinatarios diferentes, porque la lectura, en los años 1920 y 1930, no era un hábito difundido entre los sectores obreros, tanto porque la proporción de adultos analfabetos continuaba siendo muy significativa, como porque el saber de la lectura no se había constituido en un *habitus* en generaciones de reciente alfabetización. De tal modo, las publicaciones periódicas de la Iglesia Católica estaban dirigidas fundamentalmente a las clases medias formadas por empresarios, profesionales y empleados públicos, es decir a las clases letradas.

En este trabajo analizaremos una de esas publicaciones, la Revista *La Familia Cristiana*, cuya circulación se daba en la zona más moderna y rica de la Provincia de Córdoba. Esta Provincia se había constituido en torno a una de las ciudades más antiguas y ricas del territorio rioplatense, de la cual tomaba el nombre. La ciudad de Córdoba estaba emplazada en el centro de las rutas comerciales coloniales que cruzaban el territorio que más tarde conformaría la república Argentina, y la presencia de la Orden Jesuítica había permitido el establecimiento del primer Colegio Máximo en el Río de la Plata, donde se cursaban estudios universitarios de teología.

Este pasado colonial, con fuerte impronta monástica y clerical sería una marca de fuego para la sociedad cordobesa del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, porque mantendría el carácter conservador de la cultura de amplios sectores intelectuales, entre ellos el clero, provocando constantes choques ideológicos con los sectores liberales y filo marxistas, que también tenían fuerte presencia debido al desarrollo de una economía provincial moderna vinculada a la producción capitalista, moderna y altamente tecnificada de las regiones agrícolas del sudeste provincial, en mayor contacto con la mentalidad modernista de las provincias vecinas del litoral portuario.

La Iglesia Católica tuvo en el período de entreguerras una especial inserción en las zonas rurales de la provincia de Córdoba, si se compara con su presencia en otras zonas de la región cerealista pampeana. Su papel decisivo en la educación, a veces incluso escolarizada, de las elites locales fue acompañada en este período con una activa injerencia en los diversos



asuntos sociales, incluso en los conflictos laborales. En esta rica zona de economía agropecuaria era donde circulaba, desde 1911, la Revista *La Familia Cristiana*, vocero oficial de las parroquias con cabecera en Cruz Alta, Marcos Juárez, Leones, Bell Ville, Villa Nueva y Oliva, o sea en los principales núcleos urbanos de la línea ferroviaria que unía las ciudades de Rosario y Córdoba – en la década de 1930 su área de acción se circunscribiría a la región sudeste, con centro en Marcos Juárez y Leones.

Esta publicación hizo las veces denexo y eficaz órgano de propaganda de un grupo de sacerdotes cuya vida ministerial transcurrió en estos lugares. La creación de la revista se debió a monseñor Leopoldo Buteler, quien fue cura párroco de Marcos Juárez durante 23 años, hasta que en 1931 fue designado Obispo titular de Tino y auxiliar de la Diócesis de Córdoba y al año siguiente Dean de la Iglesia Catedral de esa ciudad. En la ceremonia de asunción en su cargo participó como prelado Monseñor de Andrea y como padrinos Juan F. Caferatta y Gustavo Martínez Zuviría. El primero fue el obispo con mayor actuación en el terreno político y social durante los años 1920, el segundo uno de los principales líderes del conservador Partido Demócrata, y el tercero un político e intelectual decididamente nacionalista. Este entorno es uno de los tantos indicadores de la diferenciación de los sacerdotes cordobeses con respecto a la línea eclesial argentina menos involucrada con lo político, alentada por el Vaticano en la segunda mitad de los años 20 (CAIMARI, 1994), y ayuda a explicar la inspiración ideológica de estos curas párrocos en la década siguiente.

Además de las secciones dedicadas a noticias religiosas locales y difusión del dogma, la revista se empeñó en inculcar su particular visión sobre la moralización de las costumbres, además de antagonizar con las ideologías adversas – el liberalismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo – desde una posición decididamente excluyente de todo pensamiento diferente al propio.

En este trabajo hemos dejado de lado los principios más generales y doctrinarios del catolicismo, para detenernos en la respuesta que desde *La Familia Cristiana* se dio a fenómenos inmanentes y coyunturales frente a los cuales los representantes de la Iglesia se vieron o sintieron obligados a marcar un sendero moral. Por eso el objetivo será analizar el modo en la Iglesia tomó posición frente a las transformaciones de las convenciones sociales ocurridas en la primera mitad de la década de 1930, entendiendo que

ejerció una actitud pedagógica, no formal pero intensa, por vía de la persuasión y repetición constante de preceptos morales, en ocasiones fuertemente connotados con las ideologías políticas y sociales que podían resultarle funcionales.

## La presencia en la vida pública

Es cierto que en poblaciones pequeñas, la vida privada de las personas a veces toma un carácter cuasi público, porque ciertos fenómenos individualmente privados pierden este carácter cuando se desenvuelven en un medio público, como los diversos espacios de la sociabilidad. No obstante nos referiremos aquí a lo público como aquellas convenciones colectivas frente a las cuales la voluntad individual de las personas tiene un límite de opción y acción, como por ejemplo la educación formal, la convivencia social o la normativa legal, es decir a aquellos ámbitos sujetos a las obligaciones que reporta la condición de ciudadanía civil y política, fuera ésta plena o no.

La naturaleza del Estado argentino, aún con las particularidades que los casos provinciales tenían, aseguraba para sí el monopolio del contralor de la vida pública de los habitantes. Incluso en el terreno de la instrucción pública, la supervisión estatal sobre la actividad privada católica se mantenía aún imperturbable, aunque la Constitución de la Provincia de Córdoba estableciera la enseñanza religiosa.

No obstante, la Iglesia mantuvo su presencia en diversos espacios públicos, a saber: la instrucción primaria y secundaria, la conmemoraciones patrióticas, y la caridad hacia grupos indigentes. La injerencia directa e indirecta de la Iglesia Católica en la educación primaria fue muy intensa. En Marcos Juárez, Leones y Bell Ville había colegios católicos no gratuitos, con sistema de internado para alumnos de otras localidades. Incluso en Marcos Juárez se implementó una oferta educativa profesional orientada al comercio, como eran los estudios de Tenedor de Libros contables.

Frente a una enseñanza laica caracterizada como peligrosa para la sociedad la Iglesia publicitaba la enseñanza religiosa de estos establecimientos privados de la Iglesia como una prolongación de la educación del hogar, donde los niños no sólo se instruían sino también se educaban como hombres "leales, caballerescos, agradecidos de los desvelos de sus padres y "celosos guardianes de vuestra autoridad paterna," es decir "ilustrados, virtuosos y



amantes de la Patria.” Desde su punto de vista, la educación moral únicamente allí se encontraría, porque las escuelas laicas no sólo habrían carecido de ella sino que por su enseñanza sin Dios eran focos de inmoralidad y vehículo del escepticismo y la anarquía. Tampoco se admitían distinciones con respecto a las escuelas laicas, todas daban una educación incompleta e inapropiada. Decía el párroco de Leones, Efraín Quinteros: “Los impíos tratan de pervertir la sociedad, apoderándose principalmente de la juventud, educándola de manera propia a extraviar su entendimiento y corromper su corazón” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931, p. 3).

Por eso los padres de los alumnos de las escuelas fiscales debían cuanto menos hacer que sus hijos asistieran a las clases de catecismo dictadas en las Parroquias. Resulta llamativo que los sacerdotes no hayan apelado a la Ley de Educación provincial, que establecía la educación religiosa en la escuela primaria estatal. Por el contrario, incluso se dijo en *La Familia Cristiana* que el país no contaba con un régimen de enseñanza que permita hacer uso de la libertad del derecho natural y que consagra nuestra carta magna de educar a la prole según la conciencia de los progenitores.

14 Obviamente no se trataba de desconocimiento legal, sino de conciencia que no podría con el cometido en todas las escuelas por falta de sacerdotes. No obstante, en algunas escuelas fiscales de la provincia sí se dictaba la materia religión. En 1932 el cura párroco de Leones – y aparentemente muchos otros – dieron clases de religión en un horario central, en dos escuelas fiscales de la localidad, con conformidad de los directores de estas instituciones, aunque lo más conveniente, en términos pedagógicos, habría sido que cada división tuviera su clase de religión. La presencia de los militantes de la Iglesia era significativa incluso en la enseñanza fiscal, como puede observarse en el hecho de que los directores de las escuelas de varones y de niñas de Marcos Juárez formaran parte de la Sociedad Filantrópica Escolar, vinculándola a la Parroquia local.

Fuera de las escuelas, la Acción Católica Argentina, “la pupila de los ojos del papa.” con su agrupación local en Leones, desarrolló una educación no formal gratuita para mujeres trabajadoras llamada Escuela Dominical de la Liga de Damas de la Acción Católica, con el trabajo voluntario de tres docentes que enseñaban religión, escritura, lectura, aritmética y labores.

La Revista *La Familia Cristiana* contantemente buscó mostrar la superioridad moral de los colegios privados católicos frente a los fiscales,



mediante la palabra autorizada de personalidades relevantes del mundo intelectual, que exponían los beneficios de la enseñanza religiosa para el sostén del orden social, tomando incluso en forma extrapolada expresiones de librepensadores. El único pedagogo citado, en el período que se ha estudiado, fue Juan E. Pestalozzi:

A los maestros

Presentose al sabio pedagogo suizo, Enrique Pestalozzi, cierto día un padre con un niño de la mano.

- Señor, ¿ le dijo ¿ , vengo a que eduquéis a mi hijo.

-¿Qué verdad queréis que le enseñe- preguntó el sabio.

- Enseñadle a creer en Dios.

-¿Qué destino queréis que le muestre para que su voluntad se proponga realizarlo?

-Señor, enseñadle a esperar en Dios.

-¿Qué amores ansiáis para el corazón de nuestro hijo?

-Enseñadle a que ame a Dios.

-¿A qué cantón pertenecéis? ¿Cuál es el Dios que queréis para vuestro hijo?

-El Dios de la verdad, señor, que no puede ser otro que el Dios de los católicos.

Al oír vuestras respuestas ¿, dijo Pestalozzi ¿ inclinado estoy a deciros que llevéis a vuestro hijo y lo eduquéis vos mismo.

Porque sólo el que concibe un plan tan perfecto de la educación puede realizarlo.

Pero vos no sólo seríais un gran maestro para vuestro hijo, sino que lo habéis sido mío en este momento.

Marchaos tranquilo.

Vuestro hijo será educado como deseáis (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931, p. 4).

Efectivamente, el pedagogo Juan E. Pestalozzi asignaba a la educación del hogar un papel muy relevante, pero su concepción de la educación religiosa no era dogmática, sino asociada a los valores de fraternidad. Por otro lado, el reconocido pedagogo era nieto de un pastor protestante, y sus experiencias pedagógicas se desarrollaron en un medio cultural protestante, lo cual requiere una lectura no literal de las respuestas antes transcritas por Luzuriaga (1991).



En el período de entreguerras la Iglesia intentó ampliar su esfera de acción a otros ámbitos públicos, como fueron las relaciones sociales y laborales, siguiendo los lineamientos sociales establecidos por el Vaticano. Así, intervino, más con su opinión que con una mediación – por cierto, no demandada – en el mundo del trabajo, y especialmente en situaciones de conflictos laborales.

Sus propuestas fueron el mutualismo y la moderación en las acciones sindicales, el repudio al anarquismo, y luego al comunismo, frente a los cuales reclamó repetidamente ante las fuerzas públicas para que se impusieran correctivos violentos a los agitadores. Frente a la revolución social, su propuesta fue la “mutua caridad” entre patronos y obreros. La equidad propuesta se basaba en la conservación del principio de autoridad dado por la propiedad de los factores de la producción a cambio de una nivelación salarial, acorde al incremento de los precios. Esta posición no fue compartida por la mayor parte de los sindicatos rurales, que intentaban imponer su control sobre el mercado de trabajo, ni por los empresarios, cuya conveniencia era mantener el mercado libre de toda regulación.

16 Con la coyuntura de enero de 1919 la Iglesia tomó una posición más conservadora frente a la agitación maximalista de los dirigentes obreros, introduciendo en el discurso eclesiástico el concepto de *patria*, utilizándolo sistemáticamente en asociación con el culto católico. Patria y religión emergían como los pilares del orden social cuestionado por la “acción disolvente” de los agitadores revolucionarios. En 1919, frente a la avanzada de las ideologías internacionalistas y ateas, la reacción anti revolucionaria se consolidaba con la acción conjunta de la Liga Patriótica Argentina y la Unión Popular Católica.

La Liga Patriótica Argentina se encargó de la coerción – única función en las zonas rurales, excepto en Entre Ríos, donde su acción fue más compleja – y la Unión Popular Católica se debía ocupar de generar consenso, recuperando a un sector obrero demasiado influido por las rebeldías y concepciones clasistas del anarquismo. Alguna cita de textos publicados en la *Actión Francaise* sugiere el tipo de lecturas que compartían los editores de *La Familia Cristiana*. Durante los años posteriores, la conflictividad se diluyó y las cuestiones laborales pasaron a un segundo plano para la Iglesia. En contraposición a las ideologías colectivistas, el Círculo de Obreros Católicos de Leones, creado en 1929, hizo circular su concepción social:



Por qué soy obrero católico, no comunista o socialista?

1º Porque creo en Dios, y en la Iglesia Católica.

2º Porque soy enemigo del amor libre.

3º Porque estoy convencido de que nunca podremos llegar a ser todos iguales.

4º Porque soy amigo de la propiedad privada...

5º Porque no concibo que la autoridad, como quieren los socialistas sea dueña y disponga de todos los bienes, lo mismo que de las personas.

6º Porque no comprendo una sociedad como pretenden los comunistas, entiendo que la autoridad es indispensable para que se garantice mis derecho y los de los demás (LA FAMILIA CRISTIANA, 1929, p. 4).

Como puede apreciarse el dogma católico se entremezcla con una concepción no igualitaria sobre la distribución de los bienes sociales que no era propia, expresada en un estilo prescriptivo dudosamente emergente de los propios obreros.

La pacificación social de los primeros años de la década de 1930 hizo que la Iglesia dejara momentáneamente el tema nacional de lado, prestando atención a la desocupación obrera, especialmente crítica en 1932 – frente a la cual realizó una acción caritativa importante, dentro de sus posibilidades. Las arengas patrióticas pasaron a ser circunstanciales, centradas en oponer un frente al posible avance del Partido Comunista. En términos concretos esto suponía la eliminación de uno “otro” muy diferente, que primero habían sido los anarquistas y luego los comunistas, en función de la defensa de una “verdad” única constituida por las “tradiciones, instituciones, estabilidad social y Religión.” Como era lógico esperar en un lugar donde la población judía fue numéricamente insignificante, el antisemitismo de estos curas párrocos sólo fue sólo ocasional y quedó registrado en dos ocasiones, ambas vinculándolo a la amenaza comunista (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931, p. 4).

17

## El control de la vida privada

Como es sabido, en la concepción organicista de la Iglesia Católica la salud del cuerpo social depende de la inalterabilidad de su célula básica, la familia. Por eso, y frente a un Estado que no se conducía con el celo



requerido por esta institución en cuanto a control del orden moral, la Iglesia se reservaba su tradicional función moralizadora, puesto que concebía el relajamiento del orden moral como el punto de partida de los desordenes materiales (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931). Moral y religión católica, desde este punto de vista, eran sinónimos.

Esa moral debía ser respetada en los diversos ámbitos de la vida social, poniendo vallas a las novedades indeseadas de la *moda*, que por lo común eran visualizadas por los sacerdotes como atentados al pudor. Un pudor cuyas leyes básicas eran consideradas eternas. De tal modo, fueron anatemizadas todas aquellas situaciones que implicaran un mayor contacto entre los sexos, aunque éste fuera meramente visual como ocurrió con las inauguraciones de las primeras piletas de natación – la de Bell Ville por ejemplo –, o por la falta de recato en la nueva indumentaria femenina. Estas novedades eran estigmatizadas con la pena del castigo eterno, pues daban “al diablo posesión de las almas por medio de la carne.” No menos amedrentador resultaba la sentencia: “Jóvenes: La desnudez de vuestro cuerpo provoca la ira de Dios. Cubre todo tu cuerpo, si quieres que Dios te mire.” Desde otro punto de vista, el reclamo de la Iglesia para establecer turnos de baño de acuerdo al sexo y ocultar de la vista pública a los bañistas remite a la necesidad de la Iglesia de mantener en el ámbito de lo privado prácticas que comenzaban a difundirse como públicas.

En su pensamiento renuente al cambio, para estos sacerdotes hasta la vestimenta era un atributo indispensable de la cultura. Una simple declamación sobre la profundidad del escote femenino o el largo de las faldas, era en el fondo una disquisición sobre el concepto de civilidad, tal como ocurrió en marzo de 1931, cuando uno de los editorialistas de *La Familia Cristiana* intempestivamente identificó, en tono burlesco y etnocéntrico, a una parte del elemento femenino de la “alta sociedad” de Marcos Juárez con sus “hermanas de la civilización africana” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 6). Mucho más severo era el juicio con respecto a la vestimenta que debía utilizarse en los templos. Los motivos del mandato de cubrir la casi totalidad del cuerpo conducen a explicaciones espiritualistas extremas con arrebatos de intolerancia, como la siguiente, expresada por el cura párroco de Leones:

Deseo saber: ¿qué hemos de pensar sobre esas señoritas que entran al templo con una gorra que les cubre sólo media cabeza? ¿Llevan cubiertas la cabeza como Dios manda?



Respondemos: Hemos de pensar que faltan al precepto de San Pablo, quien prescribió a las mujeres cubrirse toda por respeto a los ángeles; pues no hemos de maliciar que ellas hayan dado en la extraña idea de creerse con solo media cabeza verdadera sobre los hombros (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 5).

El *baile* no escapaba a esta mirada monástica de la vida, puesto que desde aquella lógica clerical “dar puntapiés al arte, al decoro y a la razón” era finalmente subversivo de las buenas costumbres. El recién designado cura párroco de Marcos Juárez consideró, en 1931, que los difundidos bailes populares eran otro “vehículo de inmoralidad,” siendo ésta una opinión compartida localmente por “médicos, sacerdotes, profesionales respetables, vecinos dignísimos y damas de nuestras mejores familias, y también de modestas madres que tienen hijas que se perdieron.” La indecencia del baile residiría en el contacto, en “la entrega,” que la mujer hace de su cuerpo a su circunstancial pareja, además de la libertad que otorga a la mujer, la cual, en el baile, “pertenece al público” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3).

El *cine* sufrió un control intenso, aunque insuficiente. Por ejemplo en Leones, la Intendencia Municipal aplicaba la censura moralista proclamada por la Iglesia. El mundo del delito y de las pasiones llegaba por medio del cine a una platea infantil ajena a ese medio. “La fiebre del cine” era el vehículo de la supuesta enfermedad moral que se extendida hasta en los pequeños pueblos de la campaña, y los niños eran los principales protagonistas de ese “ansia morbosa.” La representación escénica en sí es cuestionada cuando significa contacto de cuerpos, como ocurre con el beso pasional entre los actores.

Para la Iglesia Católica, el cine condensaba las lacras sociales. Según una estadística del momento, el 99% de las películas tenían como argumentos los crímenes policiales, asaltos robos, asesinatos, o bien el rapto, adulterio y seducción. Por eso las consecuencias del cine eran la excitación de la sensualidad, la burla de la justicia, y la apología de la destreza criminal; el mundo de ilusión creado por el cine no contemplaba la presencia fiel de Dios ni de la religión, porque su esencia era el materialismo ateo y naturalista, de ahí que su principal público fuese “la muchedumbre, el pueblo de poca cultura obreros, obreras, niños, empleados, costureras, criadas, dependientes, gente de poca actividad mental” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3).



Con relación a los niños, la propuesta fue limitar su acceso a las salas de cine, las cuales además de lo exhibido, supuestamente eran sitios inmorales: "Reunid promiscuamente en una sala jóvenes de ambos sexos. Echad sobre ellos el manto de las tinieblas, y poned ante sus ojos el espectáculo de la pasión. ¿Qué sucederá? ¿y qué sucede?" (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3).

En 1933, el mayor interés moralista en controlar la proyección de películas propició la censura, como ya ocurría en otros países. Desde agosto de ese año, *La Familia Cristiana* (1933, p. 9) publicó la lista completa de filmes estrenados desde 1932 con su correspondiente clasificación moral, entre las cuales las consideradas malas ó escabrosas -sólo para mayores de criterio formado y gran circunspección, superaban a las aceptables - sólo permitidas a mayores - y buenas. La condena moral buscaba también refuerzo en los argumentos fisiológicos, pues el cine y las inadecuadas salas de proyección perjudicaban la salud al causar tensión nerviosa, esfuerzo de la visión, molestias por el apretujamiento de gente, e inhalación de aire viciado.

Para los sacerdotes el cine no tenía remedio, pues el fenómeno económico que el cine y el teatro representaban había marcado el destino irreligioso de estas artes, conformándose un círculo vicioso en el cual los productores ofrecían lo que un público conformista demandaba. Las *lecturas* ocupan otro sitio en el decálogo de las prohibiciones, de tal modo el propio editor de *La Familia Cristiana* (1931, p. 3) alertaba sobre el riesgo que entrañaba leer "libros peligrosos" por su efecto pervertidor de almas. Hay entre estos curas párrocos una evidente molestia por la profusión de libros:

Libros y más libros!

Los escaparates se ven llenos de libros, viejos y nuevos. En las estaciones de los trenes hay montones de libros y folletos, para todos los gustos; hemos dicho mal: para todos los malos gustos, frecuentemente.

Por regla general, esos libros y folletos están impregnados de veneno, de veneno mortal para las almas. Son novelas malisanas, en que se enseña y se prestigia el vicio, en todas sus manifestaciones, y hasta el crimen. ¡Todo impunemente! (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 5).

En el caso de las obras de escritores de renombre internacional las prohibiciones eran bien explícitas, puesto que sus nombres estaban consignados en el *Índice de los Libros Prohibidos*, elaborado por el Vaticano. Pero no eran



estas publicaciones las que más preocupaban a los sacerdotes, sino las de difusión masiva, como las novelas, que además de frívolas y pecaminosas eran una competencia al cumplimiento de los deberes religiosos, y los periódicos. Verdaderamente, desde antes de comenzar la década de 1920 las grandes ciudades habían percibido la multiplicación de los periódicos de ideologías revolucionarias, y en los años 30 la prensa comunista, aunque precaria desarrollaba un trabajo celular nada desdeñable.

El ataque a la “prensa impía” fue especialmente intenso – cumpliendo así con el mandato del papa Benedicto XV dado que su reducido costo y lectura sencilla permitía una mayor asimilación por parte del lector popular, en comparación con los libros. Esa masividad de la llegada del diario era visualizada como peligrosa por la Iglesia, así como la imposibilidad institucional que tenía de controlar la totalidad de lo editado. En diciembre de 1933 fue publicado un artículo titulado El credo del lector católico en nuestros días donde se recopilaban en forma de rezo las consideraciones vertidas en los años anteriores sobre este tema. El mencionado credo hacía, entre otras, las siguientes apreciaciones:

Yo creo que las personas que permiten, favorecen, imponen, aconsejan lecturas peligrosas, malas y aún frívolas contraen una terrible responsabilidad ante Dios. [...] Yo creo que si las almas perdidas por las malas lecturas se nos apareciesen de repente, nos horrorizaríamos. Yo creo que si los libros malos pudiesen hablar, revelarían cosas espantosas sobre el apostolado de la perversión que han ejercitado en las almas (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3).

21

Resulta sugestiva la idea determinista que se tiene sobre la influencia de las lecturas, por cuanto el hombre tendría imposibilidad de resistirse a lo leído, si ello es constante. Esto indujo a considerar la lectura de escritos prohibidos como pecado: “Los verdaderos criminales son los que con sus palabras y escritos, con el libro, el folleto y el diario pervierten las inteligencias, apartándolas de la fe, y corrompen los corazones, sembrando en ellos los gérmenes mortales del vicio” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 3).

El Santo Oficio emitió un documento severo sobre las malas lecturas: novelas y dramas con escenas impúdicas escritas hasta en sus mínimos detalles, que motivó a los editorialistas de *La Familia Cristiana* a sentenciar:



La intención, cualquiera que sea de los autores, no puede impedir que los lectores subyugados por la voluptuosidad de páginas inmundas, queden poco a poco pervertidos en la mente, depravados en el corazón, hasta que dejando en plena libertad sus malos instintos, caen en toda especie de delitos y cansados de una vida de pecados, muchas veces lleguen hasta el suicidio. Se establece, claramente, que es pecado mortal, leer sin las debidas licencias un libro evidentemente inmoral, aunque no haya sido formalmente condenado por la Autoridad Eclesiástica (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 6).

Pero, naturalmente, no debe entenderse esta desconfianza hacia las literatura como una batalla contra el libro, sino contra algunos, probablemente una enorme proporción de ellos. Tampoco sostenían una confrontación con la ciencias, a la cual no consideraban atea, sino resultado de una enorme participación de sacerdotes y de "mentes iluminadas por Dios," aunque sí condenaban el materialismo universitario del momento.

Para contrarrestar las lecturas pecaminosas, los sacerdotes promocionaron el diario católico de Buenos Aires *El Pueblo*, y *Los Principios* de Córdoba, además de editar disciplinadamente *La Familia Cristiana*. La difusión intensa y planificada de la prensa católica respondía al sentimiento de que la transmisión oral en sermones, tedeum y demás participaciones públicas de los sacerdotes no era suficiente en una época de medios masivos de comunicación. El papa Pío X ya había recomendado:

En vano construiréis iglesias, predicaréis misiones y edificaréis escuelas; todas nuestras buenas obras, todos los esfuerzos serán destruidos, si no sabéis manejar al mismo tiempo el arma ofensiva y defensiva de la prensa católica, leal y sincera.

Manejadla, pues los que sabéis escribir, escribiendo; los que podéis suscribiros, suscribiéndoos; los que podéis leer, leyendo; los que podéis recomendar, recomendando; los que podéis propagar, propagando (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 2).

El cura párroco de Marcos Juárez, Juan Luque, siguió con vehemencia militante el mandato del pontífice. Primero implementó, desde 1932, la distribución gratuita de hojas con escritos diversos en las misas al momento de la colecta, cuya difusión tomaba ciertos rasgos compulsivos:



Lea y Pase 'La Familia Cristiana' y demás publicaciones católicas, que se reparten gratuitamente, en las misas del Domingo, son para que las pase a su vecino una vez leídas. ¿No ve Ud. que tal cosa es conveniente y de gran provecho para sus amistades? Hágalo pues (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 5).

Al año siguiente, en los últimos meses de 1933, logró que la Parroquia y las asociaciones católicas locales<sup>1</sup> – con su propio aporte pecuniario, costearan veintidós suscripciones del diario *El Pueblo* para distribuirlo gratuitamente en todas las salas de lectura de las asociaciones culturales, sociales, deportivas, hoteles y peluquerías, a fin de contrarrestar la creciente competencia ideológica que producía la profusión de publicaciones de diversa naturaleza. Decía el editorialista de *La Familia Cristiana*, presumiblemente el mismo Luque, "Tú, lector católico, que eres consciente de tus deberes, participa de esta cruzada" contra los enemigos de nuestra Fe.

Traidor. Abandonar al periódico católico, negarle el calor de vuestra suscripción, es sólo comparable a la defección del soldado que en plena batalla abandona la trinchera en que defiende el honor de la Patria. Gravisimo delito (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 1).

23

Las audiciones radiales, escasas aún y más controladas, no despertaban la misma desconfianza que la prensa, incluso porque servía a los fines de la Iglesia, como era el caso de las alocuciones de Mons. Gustavo Franceschi, en Radio Splendid, y del vicario de la Armada, Dionisio Napal, en Radio Nacional.

Frente a las prácticas consideradas nuevos vicios sociales y ante una escuela fiscal que no les ponía freno, la educación doméstica potenciaba su utilidad en el pensamiento de la Iglesia por su un peso educador, entendido como más profundo que la instrucción escolarizada. La familia sería el contrapeso que debía neutralizar las "malas compañías, malos maestros, malas diversiones, malas lecturas y malas relaciones sociales" (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931, p. 6). La paranoia sobre los peligros morales de lo mundano se acrecentaba en la medida que los hábitos sociales se complejizaban y secularizaban, haciendo más tenebrosa una existencia carnal que ya de por sí se visualizaba como peligrosa.



A los padres de familia la Iglesia les recomendaba una rigurosa administración de las compensaciones y castigos a sus hijos por medio de la persuasión coactiva basada en criterios de autoridad incuestionable, cuya validez no era ajena al propio cumplimiento de los preceptos morales y religiosos. En esta educación familiar, el peso de la “madre cristiana” se volvía decisivo, identificando a la misma con tres atributos esenciales: la modestia, la honestidad, el trabajo y el “sufrimiento” – es decir la sumisión –. El ideal de madre educadora era aquella severa “hasta el rigor, tratándose del cumplimiento del deber; donde no hay noción del deber, no hay moralidad.” La construcción social de esta madre abnegada fue un objetivo constante y la estrategia principal para ello era lograr que las mujeres tomaran conciencia de su papel educador, o sea de “la sagrada misión que Dios y la sociedad han puesto en vuestras manos” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3 y 4).

El rol educador del padre resultaba menor, aunque en combinación con la madre constituía la autoridad paterna, una institución presentada como degradada en comparación a una indefinida época anterior, en la cual los padres eran respetados como representantes de Dios frente a sus hijos e inculcaban “desde la mas tierna edad el santo temor de Dios” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 3). En contraposición, la educación en una atmósfera no religiosa era el caldo de cultivo de futuros obreros penderos y anarquistas.

En la concepción de la Iglesia, la educación escolarizada debía ser una prolongación del hogar cristiano. Este es el argumento recurrentemente utilizado para incentivar la concurrencia de alumnos a los colegios particulares católicos, y en el caso de la enseñanza secundaria, también se sugería la red de solidaridad informal establecida entre católicos que beneficiaba a los egresados de los colegios religiosos al momento de ubicarse laboralmente – como ocurría con relación al Colegio de Hermanos Maristas en Marcos Juárez.

Anticipando las políticas educativas de las décadas siguientes, para estos católicos la escuela no podía ser otra cosa que un santuario donde saber y fe eran los fundamentos de la verdad y la virtud. De tal modo, la enseñanza laica era en este momento mucho más que incompleta, puesto que aparece asociada a calificativos como pernición, peligrosidad, escepticismo, anarquía, insensatez, no expresados en forma potencial sino aludiendo a fenómenos ya existentes. Consecuencias del laicismo serían, en esta argumentación, el anarquismo, socialismo, nihilismo y bolcheviquismo.



Grandes países, hoy en pleno resurgimiento, confirman la verdad: es indispensable la religión para encaminar a los pueblos. Mussolini dio en Italia el primer paso gigante: la instrucción religiosa es obligatoria en la escuela italiana.

En Alemania Hitler ha establecido la enseñanza de la religión católica en las escuelas (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 4).

En los años 30, el prejuicio generacional daba impulso a los sacerdotes para atribuir a la educación no religiosa la corrupción de las generaciones futuras, aunque el nivel de instrucción aumentara. La falta de enseñanza religiosa y de patriotismo – cuya apreciación de ausencia no era más que el fruto de una febril imaginación – representaban en su concepción una mutilación al conocimiento.

El patriotismo de estos eclesiásticos merece una lectura detenida, puesto que está combinado con elementos nacionalistas y militaristas. *La Familia Cristiana* dio su constante “inyección de nacionalismo” al medio rural alertando contra el embate de las doctrinas disolventes así como propiciando los rituales y simbología patrióticos. La bandera era identificada con aquella madre idealizada y la defensa de la Patria debía ser por todos los medios necesarios, haciendo apología de la historia militar nacional. Es así que el estilo marcial de los desfiles de escolares uniformados en fechas patrias era visto como natural y saludable, tanto por lo patriótico como por lo disciplinario. La recurrencia a proclamar que “la vida del hombre es una milicia,” y esto dicho en términos no sólo figurados, como se desprende por ejemplo del Tedeum realizado del 9 de Julio de 1932 en Alta Gracia, en el cual el sacerdote “después de esbozar a grandes rasgos el panorama general que presenta el país en estas horas de incertidumbres y peligros, exhortó al pueblo a la práctica de un sano y elevado patriotismo, que nos ponga a cubierto de cualquier sorpresa que puedan darnos los partidos extremistas” (LA FAMILIA CRISTIANA, 1932, p. 9).

La realización de los Congresos Eucarísticos Diocesanos en Tucumán, Santa Fe y Córdoba, en 1933, junto a la constitución de grupos de Acción Católica fue una afirmación eclesiástica importante, con repercusiones locales interesantes puesto que los actos religiosos asumían carácter patriótico. En Marcos Juárez, el 22 de octubre de 1933 se realizó una concentración eucarística católica, con los alumnos de los colegios católicos, en la Plaza central de la localidad, y el Jefe Político fue el encargado de izar la bandera argentina. El militarismo fue un atributo natural entre estos católicos, según lo expresan en repetidas ocasiones:



Un católico tímido es como un soldado cobarde que se asusta de su fusil (LA FAMILIA CRISTIANA, 1931, p. 11).

Ser católico es ser combatiente; En las filas de Cristo, no pelear es sucumbir vencido, y buscar la paz mientras que Cristo predica la guerra es desertar de su bandera. [...] Si algo vale la Fe peleemos varonilmente por ella. Hoy no se nos pide la sangre de nuestras vidas para defenderla, pero sí se nos pide nuestra acción (LA FAMILIA CRISTIANA, 1933, p. 3).

26 Este nacionalismo tuvo como base la definición de un enemigo interior muy diverso, básicamente el comunismo y el anarquismo, pero también el laicismo y el liberalismo. Los derechos de ciudadanía no constituían un valor en sí para estos sacerdotes, porque el reconocimiento del “otro” y de la fraternidad tenía como límite el horizonte del cumplimiento de los preceptos religiosos. La escasa atención puesta a los derechos individuales contrasta con la constante apelación a los derechos de la familia: educación, moral, vivienda digna, propiedad privada, trabajo. Puesto que concebían una sola verdad, explícitamente invalidaban voces diferentes; consideraban que los partidos políticos no tenían doctrinas ni programas, incluso el Socialista y el Demócrata Progresista – que eran fuerzas liberales con elaboradas plataformas electorales – a los cuales denostaba con asiduidad principalmente por las leyes secularizadoras que promovían.

A Luciano Molinas, gobernador demócrata progresista de Santa Fe, se le llamó Kerenski y a su gobierno “agencia del soviet que odia a Dios,” imagen consecuente con la difundida en las iglesias santafesinas cumpliendo con el mandato del Obispo Diocesano en 1932. Naturalmente, el partido Comunista era considerado sedicioso, y su persecución luego de 1936 fue celebrada con entusiasmo. Al propio tiempo, sus referentes políticos fueron el gobierno de Uriburu, el diario nacionalista porteño Crisol – ambos de tendencia filo fascista –, y los gobiernos de Mussolini y Hitler por la restauración de la enseñanza religiosa que propiciaron.

## Palabras finales

La iglesia católica mantuvo una postura extrema y agresiva frente a las disidencias ideológicas, ya fueran de índole liberal, masónica o comunista. Los curas parrocos compartieron un nacionalismo anticomunista, en ocasiones antisemita, y acorde a los postulados de la doctrina social de la Iglesia. En su



intención de captar a los sectores populares, la Iglesia intentó resignificar sus símbolos y rituales ? misas obreras, credo del obrero, conmemoración del “Jesús obrero” – para quebrar la subcultura obrera que se había gestado desde comienzos de siglo al influjo de anarquistas y sindicalistas, al propio tiempo que mantenía a ultranza criterios morales, por cierto bastante obsoletos, con intencionalidad civilizatoria. Este rasgo elitista de la mentalidad clerical – una élite de la cultura, pero con claras determinaciones sociales – determinó un especial tipo de liderazgo carismático de los curas párrocos, inspirado en un rol modélico que requería la emulación de la disciplina eclesiástica por parte de su feligresía.

Desde el lugar de autoridad moral que inspiraba la institución eclesiástica, la revista *La Familia Cristiana*, fue un medio consolidado en el tiempo para ampliar las concepciones sociales y culturales que los párrocos cordobeses mantuvieron casi inalterables durante medio siglo. Las novedades y los cambios en las costumbres cotidiana fueron siempre mirados con desconfianza: la vestimenta, el baile, el cine, las lecturas de entretenimiento y la escuela laica fueron las prácticas y espacios culturales más controlados, puesto que los valores que en ellos se transmitían, hedonistas y materialistas, conducían a un universo ético muy diferente de la concepciones morales predicadas por la Iglesia Católica, que beneficiaría la propagación del ateísmo militante propio del comunismo y el anarquismo.

27

La moral eclesiástica fue llevada a terrenos inmanentes en los cuales compitió con ideologías sociales y políticas. La Doctrina Social de la Iglesia fue el instrumento que delimitó el accionar de los párrocos en el terreno de las relaciones laborales y las políticas asistenciales, no obstante la carga de corporativismo de inspiración fascista le imprimió en Córdoba características que originalmente no había tenido.

Si bien en lo social los curas párrocos tendían a asimilar la novedad del fascismo porque era el freno a las tendencias anárquicas y comunistas, en el terreno cultural y de la vida cotidiana su propuesta fue fundamentalmente tradicionalista y moldeada por la vida monástica. Enfrentar las múltiples y constantes novedades del período de entreguerras implicó una verdadera cruzada, y en situación de desventaja frente a la profusión de medios de divulgación de la nueva cultura mundana, que intentó ser resuelta reforzando los controles simbólicos de un modo cada vez más autoritarios, en la medida que su rígida moral se iba distanciando de la nueva moral que espontáneamente incorporaban las masas populares y las clases medias.



El énfasis en el uso de los medios de comunicación de masas, principalmente la prensa escrita, había sido una estrategia tardía de la Iglesia, puesto que la competencia en este ámbito era imposible de vencer. Igualmente insuficientes resultaron las agrupaciones de formación ideológica compuestas por laicos de la Iglesia, porque no tuvieron repercusión masiva.

Sin embargo, la acción en todos estos frentes: la prensa escrita, la participación en las conmemoraciones patrióticas y actos públicos, los colegios privados, la capacitación profesional de mujeres, reforzaron la tradicional presencia en el propio ámbito de los ritos y sacramentos, dejando una impronta secular en el orden simbólico, institucional y de las mentalidades colectivas de la región estudiada.

## Nota

<sup>1</sup>Las asociaciones cristianas de Marcos Juárez en 1933 eran: la Liga de Damas Católicas, el Apostolado de la Oración del Sagrado Corazón, la Cofradía de la Virgen de la Guardia, la Cofradía del Santísimo Sacramento (hombres) y la Cofradía del Niño Jesús de Para (señoritas). En Marcos Juárez había dos colegios católicos: El Colegio Sagrado Corazón de Jesús, regentado por los Hermanos Maristas, y el de la Inmaculada, dirigido por las Hermanas Concepcionistas. Durante los meses de mayo y junio de 1933 en todas las misas se habló de la Acción Católica en Marcos Juárez, y la respuesta de cincuenta feligreses no fue poco para una primera convocatoria.



## Referencias

- BLINKHORN, Martin Ed. *Fascists and conservatives. The Radical Right and the Establishment*. London: Twentieth Century Europe, 1990.
- CAIMARI, Lila M. *Perón y la iglesia católica. religión, estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Ed. Ariel: Buenos Aires, 1994.
- LA FAMILIA CRISTIANA, (LFC) *Boletín de parroquias del Sudeste Cordobés*. Córdoba, Argentina. 1930 a 1935.
- LINZ, Juan. "Some Notes Toward a Comparative Study of Fascism in Sociological Historical Perspective," In: LAQUEUR, Walter (Org.). *Fascism, a reader's guide, analyss, interpretations, bibliography*. Univ. of California Press: Berkeley, 1976.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la educación y la pedagogía*, Editorial Losada: Buenos Aires, 1991.
- PAYNE, Stanley G. *A history of fascism, 1914-1945*, University of Wisconsin Press: Madison, 1995.

---

Adrián Ascolani

Profº de História da Educação da Universidad Nacional de Rosario e  
Universidad Nacional de General San Martín ? Argentina  
E-Mail: paseja@infovia.com.ar

---

Recebido 15 ago. 2003  
Aceito 20 dez. 2003



## Filosofia da Matemática: Um Caminho Para (Re) Pensarmos Nossa Prática Pedagógica

Arlete de Jesus Brito

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Our philosophy must guide and explain educational choices; it must help in a better planning of teaching. It must be open to new reflections (SPERANZA AND GRUGNETTI, 1996).

### Resumo

30 A compreensão que cada professor possui acerca da matemática normalmente compõe-se a partir de uma mescla de diferentes concepções filosóficas, dentre as quais podemos citar o logicismo, o formalismo, a fenomenologia, o marxismo e o platonismo que, apesar de não ser uma filosofia apenas da matemática, possui profundas interferências nela. Neste artigo realizaremos uma análise das relações entre filosofia e matemática e observaremos as possíveis interferências destas relações no ensino de matemática. Palavras chave: Matemática, Filosofia, Ensino

### Abstract

The teacher's understanding about the mathematics is usually composed from a mixture of different philosophical conceptions, among which we can mention the logicism, the formalism, the phenomenology, the marxism and the platonism that isn't just a philosophy of the mathematics, but possesses deep interferences in it. In this paper we analyze the relationship between philosophy and mathematics, and we regard the implication of this relationship into the mathematical teach.

Keywords: Mathematics, Philosophy, Teach



## Introdução

Em nosso trabalho docente, vivemos envolvidos pelo tempo escolar burocrático que, conforme Tardif et al. (s/d), é ritmado segundo ciclos regulares e repetitivos e não nos permite uma reflexão contínua de nossa prática pedagógica, nem de nossas concepções e crenças, nem sempre conscientes, que interferem nesta prática. Na maior parte deste tempo escolar, ficamos absortos em nossas salas de aula e o pouco tempo que nos sobra para refletir sobre nossa docência – quando sobra – quase sempre o utilizamos em nossas preocupações sobre alternativas de metodologia de ensino, a organização do plano de trabalho e métodos de avaliação. Apesar da importância destas preocupações, há outras questões que interferem direta ou indiretamente no ensino as quais, porém, não nos permitimos ou não conseguimos nos colocar, pois falta-nos o ócio contemplativo e criativo necessário para tal, seja ele em ambiente de trabalho, de estudo ou outro qualquer. Dentre tais questões, podemos citar a nossa concepção pessoal ? ou nossas concepções ? de matemática que, apesar de ser normalmente implícita, tem uma real interferência em nossa prática pedagógica. Conforme os PCN de matemática o professor necessita:

Ter clareza de suas próprias concepções de matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções (PCN, 2001, p. 36).

Para explicitar nossos pontos de vista acerca de nosso objeto de ensino, poderíamos fazer os seguintes questionamentos: O que é matemática? Por que as verdades matemáticas parecem invioláveis? Os entes matemáticos existem no mundo real, em um mundo ideal ou apenas na mente humana? Tais questões nos remetem diretamente à filosofia. Neste artigo, pretendemos realizar uma discussão sobre as relações entre algumas correntes filosóficas e a matemática, ao mesmo tempo em que problematizaremos as possíveis interferências de tais relações na prática pedagógica.

Em vários momentos da História, a Filosofia preocupou-se com a Matemática, tanto para analisar o estatuto epistemológico desse saber, como fez Kant, quanto para utilizar seu método como fundamento do pensamento científico, conforme pretendia Descartes. Podemos asseverar até mesmo que, entre os gregos da Antiguidade, a matemática e a filosofia nasceram juntas.



Sobre este fato, Stein, no texto *Logos, Logic and Logistiké: some philosophical remarks on nineteenth-century transformation of Mathematics*, afirma que:

*It follows that the birth of mathematics can also be regarded as the discovery of a capacity of human mind, or of human thought - hence its tremendous importance for philosophy; it is surely significant that, in the semilegendary tradition of the Greeks, Thales is named both as the earliest of the philosophers and the first prover of geometric theorems (ATEIN, 1988, p. 238).*

Thales de Mileto (séc. VI a.C.) não é considerado apenas o primeiro sábio da Antiguidade, como também o fundador da matemática grega, mas foi Platão (séc. IV a.C.) quem primeiro especulou, em sua filosofia, sobre o papel da matemática na educação do cidadão grego de então. Na filosofia de Platão, a matemática desempenhava papel importante. Tal como os pitagóricos, Platão colocava a matemática na formação do mundo (Timeu, 35 a). Além disto, ela foi sua escolhida como modelo epistemológico porque fornecia uma maneira, baseada na demonstração, para, partindo-se do sensível, atingir o inteligível. Para Platão, a matemática refere-se não a figuras visíveis e objetos sensíveis, mas a entes ideais, como podemos observar pelo seguinte trecho da *República*:

Aqueles que se ocupam da geometria, da aritmética [...] se servem de figuras visíveis e estabelecem acerca delas os seus raciocínios, sem contudo pensarem nelas, mas naquilo com que se parecem, fazem os seus raciocínios por causa do quadrado em si ou da diagonal em si, mas não daquela cuja imagem traçaram. [...] Servem-se disto [do que desenham] como se fossem imagens, procurando ver o que não pode avistar-se, senão pelo pensamento (PLATÃO, 510 a-c).

É esta a concepção de matemática que utilizamos ainda hoje. Por isso é um erro didático afirmarmos que o encontro de duas paredes é uma reta, porque a reta é entendida como algo que possui comprimento, não possui espessura e é infinita. Algo assim não existe no mundo sensível, só é apreensível pelo pensamento. Devido à concepção platônico-pitagórica de matemática, difundida historicamente até nós, o encontro de duas paredes poderia ser, quando muito, uma representação, no mundo sensível, do que seria um segmento de reta. Não devemos nos esquecer que ao traçarmos um segmento com lápis em papel, estamos, como no caso das paredes, apenas



fazendo uma representação sensível do segmento. Os PCN de matemática destacam esta ruptura entre mundo sensível, representações e conceitos matemáticos quando asseveram que:

No ensino de matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações [esquemas, tabelas, figuras]; outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos (PCN, 2001, p. 12).

Esta impossibilidade de encontrar entes matemáticos no mundo sensível nos coloca em situações bastante difíceis quando vamos explicar para crianças o que seria uma reta, um segmento, bem como todos os outros entes matemáticos, a não ser que admitamos que a matemática é algo completamente ideal e que um de nossos objetivos ao ensiná-la é levar nossos alunos a aprender a lidar com esta idealidade.

Outro resultado da filosofia de Platão para o ensino de matemática provém de seu modo de conceber a Educação, pois para ele há algumas pessoas que são mais dotadas da capacidade de aprender e seria para estas que deveriam ser ensinadas todas as partes que compunham, então, a matemática, ou seja, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Segundo ele, “[...] é nossa função (na educação), portanto, forçar os habitantes mais bem dotados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior (a matemática)” (República, 519 a-e).

Ainda hoje há pessoas que acreditam que somente alguns alunos são dotados da capacidade de aprender matemática. Aos outros estudantes que, segundo discurso muito difundido, “não seriam tão inteligentes,” bastaria ensinar uma matemática elementar. Os resultados de tais crenças têm se mostrado sinistros para o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, pois muitos alunos têm sido excluídos de tal processo porque alguém os considerou “não aptos a aprender matemática,” enquanto outros estudantes terminam o nível fundamental com conhecimentos precários deste campo do saber, sem os conteúdos e habilidades necessários para interpretar e interferir em situações que demandam tal conhecimento, ao menos é o que se infere do relatório do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) publicado em abril de 2003, segundo o qual 52% dos alunos que freqüentavam a última série do ensino fundamental, em 2001, não possuíam as habilidades



e competências matemáticas que se supõem devam ser desenvolvidas até a 8ª série.

Aqueles que conseguem passar por esta peneira tecida por crenças acerca de uma pretensa superioridade da matemática são considerados “iluminados,” “gênios,” como se aprender a matemática ou qualquer outra disciplina não fosse também uma questão social. Esta convicção sobre a pretensa superioridade da matemática, encontrada em Platão, continuou a ser construída pelos neopitagóricos, pelos neoplatônicos e, especialmente, por Santo Agostinho (séc IV) que afirmava ser a matemática quase divina (DE ORDINE, II, 20, 53) e um caminho para a contemplação de Deus (DE ORDINE, II, 19, 50 e 51).

Durante o século XVII, a disputa entre o racionalismo e o empirismo trouxe novamente à baila o papel da matemática para o conhecimento científico. Ela se tornou o baluarte das filosofias racionalistas e o ponto de crítica do empirismo. Como já observamos anteriormente, Descartes fundou toda a possibilidade de conhecimento científico na matemática e no método dedutivo, enquanto Bacon e os empiristas afirmavam que a matemática era metafísica, pois suas verdades independiam da experiência sensível. No século XVIII, as críticas empiristas voltaram-se às imprecisões dos conceitos que sustentavam o cálculo infinitesimal, desencadeando uma crise na matemática. Tal crise foi um dos fatores que levou, já no final do século XIX, alguns matemáticos a buscarem os fundamentos da matemática, nascendo daí as correntes logicista, formalista e intuicionista na filosofia da matemática. Vamos aqui analisar apenas as duas primeiras devido a sua importância para o ensino de matemática.

O logicismo tentava reduzir a matemática pura à lógica. Seus maiores proponentes foram Frege (1893), Russell (1919), Whitehead (1931) e Carnap (1931). Segundo esta corrente filosófica, todos os conceitos matemáticos podem ser reduzidos a conceitos lógicos e todas as verdades matemáticas podem ser alcançadas utilizando-se apenas axiomas e regras de inferências lógicas. Várias objeções podem ser feitas ao logicismo, entre elas destacamos os resultados do Teorema da Incompletude de Gödel (Gödel, 1931) e os paradoxos matemáticos nascidos com o logicismo e descobertos pelo próprio Russell. Mas, apesar destas objeções, ainda hoje encontramos professores imbuídos da mais pura concepção logicista da matemática, os quais afirmam que ensinam matemática para desenvolver o raciocínio lógico de seus alunos,



como se tal desenvolvimento não fosse uma das características da Educação e como se houvesse uma única lógica formal.

O formalismo afirma basicamente duas teses: a primeira é que a matemática pode ser expressa como um sistema formal não interpretado, no qual as verdades matemáticas são representadas por teoremas. A segunda é que a segurança deste sistema formal, ou seja, a não existência de inconsistências pode ser demonstrada por meio da matemática. Para esta corrente filosófica a matemática seria, então, apenas um jogo com regras determinadas. As teses do formalismo foram elaboradas, basicamente, por Hilbert (1925), Neumann (1931) e Curry (1951). Tais teses são contraditas pelo Teorema da Incompletude de Gödel que demonstra a impossibilidade de um sistema ser, ao mesmo tempo, completo – todos seus teoremas podem ser demonstrados – e consistente – nenhum teorema contradiz outro teorema. Quantos de nós já adotamos em nossas aulas, por vezes inconscientemente, uma postura formalista? Quantas vezes não apresentamos aos alunos fórmulas que eles ficam decorando sem compreendê-las e as aplicam como um jogo sem significado?

Não é possível negar a influência das correntes formalista e logicista em nossa formação inicial acadêmica. Tal influência se fez presente no Brasil, de maneira determinante a partir da década de 60, com a Matemática Moderna. Segundo Carvalho,

*Apesar dos estudos de Gödel, publicados em 1931, terem praticamente destruído as teses formalistas e alguns resultados da teoria dos conjuntos não se ajustarem ao âmbito do logicismo, não podemos negar a influência dessas correntes na concepção da matemática predominante em nossos dias. Em apoio a essa afirmação podemos citar a importância do grupo Boubarki, descendente direto do formalismo, através do movimento conhecido como Matemática Moderna (CARVALHO, 1989, p. 12).*

Como alternativa a essas filosofias, Lakatos (1962) elaborou o falibilismo matemático ou, como também é conhecido, o quase-empirismo. A preocupação primeira de Lakatos era fazer com que a matemática respeitasse a definição de ciência de Popper. Segundo Popper, uma teoria só pode ser considerada científica se os cientistas forem capazes de criar um experimento empírico, denominado de crucial, com o qual poder-se-ia mostrar a falsabilidade de tal teoria. Caso esta teoria, após este experimento, não



seja negada, continuará a ter o estatuto de verdadeira, mas somente até que algum experimento crucial consiga negá-la.

A impossibilidade de se imaginar um experimento crucial em matemática, dado sua característica não empírica já discutida aqui, faria com que tal campo do conhecimento não fosse considerado científico. Devido a isto, Lakatos criou o falibilismo matemático, segundo o qual há dois tipos de proposições matemáticas: um primeiro tipo é aquelas que são sempre verdadeiras e às quais não há restrições nem exceções. Esta matemática, segundo Lakatos, está morta, pois não produz nada de novo. O outro tipo de proposições matemáticas é aquele que, embora gire em torno de princípios verdadeiros, admite restrições ou exceções em vários casos. Estas proposições não são infalíveis, pois conseguimos dar-lhes contra-exemplos, tornando-as falsáveis e, portanto, passíveis de reelaboração, o que faria com que esta matemática fosse um conhecimento científico.

Atualmente, o falibilismo matemático está muito em voga. Como afirma os PCN de matemática (2001, p. 36), o professor precisa ter “[...] uma concepção de Matemática como uma ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis.” Porém, este falibilismo apregoado pelos PCN está muito mais relacionado à falibilidade humana do que ao processo de aplicação da lógica hipotético – dedutiva no processo de construção da matemática. É importante ressaltar que o quase-empirismo não afirma que a matemática é um “conhecimento empírico” que “parte de situações de aplicações cotidianas” ou coisas assim presentes em alguns discursos atuais sobre o ensino de matemática, discursos estes também danosos para o ensino, pois fazem com que alguns professores que o adotam só queiram ensinar a “matemática do cotidiano.” Já discutimos em outro artigo o problema desta adoção<sup>1</sup>.

Há algumas correntes filosóficas que, apesar de não serem muito encontradas nas concepções dos professores de matemática da escola básica<sup>2</sup>, estão presentes em alguns centros acadêmicos de formação de professores. Dentre elas podemos citar a fenomenologia e o marxismo.

A fenomenologia teve origem nos trabalhos de Husserl (1859-1938) e desenvolveu-se principalmente com os estudos sobre hermenêutica de Ricoeur e sobre a percepção de Merleau-Ponty. No texto “A origem da Geometria,” Husserl propõe que o conhecimento matemático origina-se a partir da auto-evidência de um indivíduo, surgida quando este realiza uma aplicação bem



sucedida de um projeto. Esta auto-evidência torna-se lembrança e pode ser repetida na consciência através da recordação. A auto-evidência pode ser transmitida a outros pela comunicação. Se esta for compreendida ativamente pelas outras pessoas, com as repetições, tornar-se-á uma estrutura comum a todos, ou seja, uma tradição. Porém, se aqueles a quem a auto-evidência for transmitida receberem passivamente o que lhes é comunicado cairão no que Husserl denomina de “sedução da linguagem” e o conhecimento se tornará vazio de significados, caindo na nulidade. Segundo Husserl, a matemática que está pronta é uma tradição e para que no ensino não incorra na “sedução da linguagem” é necessário uma análise hermenêutica. Tal análise implica para Bicudo em

[...] tematizar o texto matemático e enfatizar procedimentos que priorizem a intuição da experiência primária homem-mundo, que torna pleno de sentido as sentenças matemáticas, promover as compreensão/interpretação do dito no texto e a auto-compreensão de quem o compreende/interpreta, [o que faz] do trabalho do professor de matemática, um trabalho de hermeneuta (BICUDO, 1991, p. 43).

Utilizando tais referenciais, poderíamos afirmar que, atualmente em várias situações, o ensino de matemática tem recaído na “sedução da linguagem,” pois muitos alunos não percebem o significado de fórmulas, procedimentos e teoremas que lhes são ensinados. Para se superar esta situação, alguns professores têm buscado utilizar interpretação e a resolução de problemas. No entanto, não podemos afirmar que tal interpretação possa ser entendida como um trabalho de hermenêutica, pois tem sido encarada simplesmente como uma leitura do texto em língua materna e a posterior “tradução” para a linguagem matemática. Porém, tal tradução não é possível porque a língua materna e a linguagem matemática são sistemas de linguagens diferentes (DUVAL, 1995). Assim para o ensino de resolução de problemas matemáticos enunciados em língua materna seria necessário um trabalho hermenêutico de significação tanto da língua materna quanto dos símbolos e sentenças matemáticos.

Enquanto a fenomenologia relaciona a produção do conhecimento matemático à linguagem, o marxismo o explica como um produto do trabalho humano historicamente determinado pelos modos de produção vigentes nas diferentes sociedades.



A matemática nesta concepção é um instrumento construído pelo homem visando a transformação da natureza. O processo de interação homem-natureza é dialético, pois se por um lado, o conhecimento fornece as formas que determinam a construção, pelo ser humano, dos instrumentos de transformação, por outro, o uso desses mesmos instrumentos provocam constantes transformações na natureza, alterando as estruturas, e essas, renovadas, exigirão outros instrumentos (CARVALHO, 1989, p. 28).

Hoje em dia, o ensino de matemática principalmente nos cursos de Educação de Jovens e Adultos tem buscado esta relação entre o conhecimento matemático e os modos de produção capitalista. No entanto, por vezes tal ensino tem se transformado apenas no ensino de técnicas de aplicação de tal conhecimento, esquecendo-se de desenvolver, junto aos alunos, a dialética interna da matemática apontada, por exemplo, por Caraça (1998).

Há outras correntes filosóficas que poderíamos abordar aqui, porém escolhemos algumas que estão muito presentes em nossas salas de aula. A análise consciente e a alternativa de superação ou não das mesmas, só é possível com estudos de aprofundamento e discussões sobre elas. Por isso, gostaríamos de ressaltar a necessidade, na formação do professor e em sua prática pedagógica, de momentos para a leitura e análise das relações entre a filosofia e o ensino de matemática. Quem sabe assim, um dia teremos outras concepções de matemática entendendo-a, por exemplo, como uma atividade criativa e poética do ser humano, nascida *de e para* as transformações dos indivíduos – todos eles – e da sociedade.

38

## Notas

<sup>1</sup> BRITO, Arlete de Jesus; NEVES, Luiz Seixas das. O cotidiano no ensino de ciências e matemática. *Educação em Questão*, Natal, 2001/2003.

<sup>2</sup> Sobre tais concepções consultar CARVALHO, 1989.



## Referências

- AGOSTINHO. *De Ordine*. Edição bilíngüe latim/espanhol. Madrid: BAC, 1957.
- BICUDO, Maria Aparecida Virginiani. *A hermenêutica e o trabalho do professor de matemática*. Rio Claro: UNESP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de matemática*. Brasília, 2001.
- BRITO, Arlete de Jesus; NEVES, Luiz Seixas. O cotidiano no ensino de ciências e matemática. *Educação em Questão*, Natal, v. 14 a 18, n. 4, p. 45-55, jul./dez. 2001; jan./jun. 2002, jul./dez. 2002; jan./jun. 2003; jul./dez. 2003. (Edição Especial).
- CARAÇA, Bento Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- CARVALHO, Dione Lucchesi. *A concepção de matemática do professor também se transforma*. 1989. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 1989.
- DUVAL, Raymond. *Semiósis et pensée humaine*. Berna: Peter Lang, 1995.
- ERNEST, Paul. *The philosophy of mathematics education*. Hampshire: The Falmer Press, 1991.
- HUSSERL, Edmund. "The geometry origin" In: *The crisis of european science*. Illinois: Northwestern University Press, 1970.
- LAKATOS, Imre. *A lógica do descobrimento matemático*. RJ: Zahar Ed, 1978.
- PLATÃO. *A República*. S Paulo: Martin Claré, 2000
- PLATÃO. *O timeu e crítias*. S Paulo: Ed. Hemus, 1984.
- STEIN. "Logos, Logic and Logistiké: some philosophical remarks on nineteenth-century transformation of Mathematics" In: *History and philosophy of modern mathematics*. by William Aspray and Philip Aspray. Minnesota: Minnesota Press, 1988.
- TARDIF, Maurice et al. *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa: Rés, s/d.

39

---

Arlete de Jesus Brito  
 Prof<sup>a</sup> do Departamento de Matemática/Centro de Ciências Exatas e da  
 Terra e da Linha de Pesquisa Educação Matemática do  
 Programa de Pós-Graduação da UFRN,  
 Campus Universitário, Lagoa Nova. Natal/RN, 59072-970  
 E - Mail: arlete@digi.com.br

---

Recebido 13 set. 2003  
 Aceito 29 jun. 2004



# Uma Avaliação Diagnóstica Sobre Pré-Requisitos Matemáticos Para o Ensino de Números Irracionais

Francisco Peregrino Rodrigues Neto  
Gratuliano Erigoí Alves da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

40 O artigo apresenta os resultados de uma avaliação diagnóstica sobre alguns conceitos fundamentais necessários para um módulo de ensino de números irracionais nas últimas séries do Ensino Fundamental, a saber: *Números Racionais, Área do Retângulo e o Teorema de Pitágoras*. Os resultados mostram que a maioria dos alunos pesquisados na 8ª série de uma escola pública de Natal, RN, não dominavam as questões da avaliação.

**Palavras-chave:** Matemática, Números Racionais, Avaliação Diagnóstica

## Abstract

The present study contains the results of a diagnostics tasks in elementary school. The study was undertaken in one classroom in Natal-RN and measures eighthgraders knowledge about rational numbers, rectangle area and the Pitagoras Theorem, that are important mathematical concepts to implement an innovative program in the teaching of irrational numbers. The diagnostic became evident that most students did not get the prerequisite background knowledge in order to learn irrational numbers. **Keywords:** Mathematics, Rational Numbers, Diagnostics Tasks



## Introdução

O presente trabalho discute a primeira parte de uma pesquisa metodológica sobre o ensino de *Números Irracionais* nas últimas séries do Ensino Fundamental. Como um trabalho na área de Educação Matemática, este compreende a análise de uma coleta de dados, que chamamos de Avaliação Diagnóstica, para subsidiar uma intervenção metodológica sobre o ensino dessa matéria. O artigo discute os resultados da referida avaliação diagnóstica sobre conteúdos matemáticos para o ensino de *Números Irracionais* estudados nas 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. A avaliação teve por finalidade verificar os conhecimentos dos alunos sobre matérias que são pré-requisitos para a aprendizagem dos *Números Irracionais*, tais como: *Números Racionais*, *Área do Retângulo* e o *Teorema de Pitágoras*. Os dados obtidos são discutidos do ponto de vista matemático e interpretados segundo certas categorias para aprendizagem de conceitos matemáticos.

O trabalho discute, por essa ordem os seguintes assuntos: o ensino de matemática no nível fundamental; a avaliação diagnóstica: aspectos gerais, o instrumento de avaliação, objetivos das questões da avaliação, questões da avaliação, apresentação dos dados coletados, análise dos dados da avaliação e conclusões.

41

### 1. O ensino de matemática no nível fundamental

É comum a idéia de que matemática é difícil e que a maioria dos alunos não gosta da matéria nem aprende como deveria. Em parte, à metodologia seria atribuída o resultado da aprendizagem do aluno. Logo, um bom método – pressupondo-se que usado corretamente por um professor de matemática – compensaria as dificuldades inerentes à própria disciplina e produziria bons resultados em termos de ensino-aprendizagem.

Pesquisas do Sistema Nacional de Avaliação Escolar da Educação Básica (SAEBE), 1999 e 2001), apontam deficiências no ensino de Matemática ministrado de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries, segundo a qual os conhecimentos matemáticos dos alunos estariam muito aquém do desejado. Dos vários assuntos do currículo de matemática, a parte sobre os *Números Irracionais* também ofereceria obstáculo ao aprendizado dos alunos. Essa matéria, pelo seu grau de abstração poderia, em tese, ser considerada difícil e pouco interessante, para os alunos, mesmo que tratada no nível elementar, como de fato acontece.



Geralmente o ensino dos *Números Irracionais* é enfatizado na 8ª série pelas regras para operar com radicais, que costuma ser exigido nos exames escritos, oportunizando que os alunos mais treinados exibam as etapas de manipulação algébrica do processo representado simbolicamente. Embora o estudo das técnicas operatórias seja importante no cálculo de *Números Irracionais*, vale salientar que a questão conceitual é fundamental.

O assunto *Números Irracionais*, que é apresentado nos livros textos para a 7ª e a 8ª séries tem, respectivamente, um tratamento conceitual e um de aplicação, mais no sentido técnico. Os livros textos da 7ª série apresentam o assunto através de definições e exemplos, na parte que precede o capítulo sobre os *Números Reais*, no qual se apresenta uma nova categoria de números que é diferente dos *Números Racionais*, como se verifica em Name (1996) e Bianchine (1995).

No livro de Oscar Guelli (1998), por exemplo, a apresentação do conceito de *Número Irracional* se dá através do cálculo do lado do quadrado de área igual a 2, por aproximação. No caso dos livros textos de matemática para a 8ª série, estes apresentam os vários casos de *racionalização de denominadores e propriedade dos radicais*, através de exemplos resolvidos, seguido de lista de exercícios. A aprendizagem desses assuntos pelo aluno exige o conhecimento de *produtos notáveis e fatorações*, dentre outros. Na parte de equações, os livros também tratam da resolução de *equações irracionais*.

De modo geral, as abordagens dos livros textos da 7ª série partem de definições e exemplos, com pequenas diferenças entre eles. Alguns livros textos usam a história dos *Números Irracionais*, porém de forma ilustrativa, como faz Liberman (1996) em seu livro para a 8ª série. Seria de supor que editorações recentes, que apresentam um formato mais ilustrado em relação às antigas, contribuiriam para tornar a matéria mais interessante para o leitor estudante.

O assunto dá margem a uma discussão acerca das razões que impediriam o alcance dos objetivos para o ensino da matéria. Elegemos os dois pontos do começo deste texto como sendo explicações prováveis para o caso. Assim, a culpada poderia ser a metodologia que é normalmente usada, que seria inadequada para o ensino da matéria; a outra seria o próprio assunto, *Números Irracionais*, pelo seu nível de abstração. Admite-se que as duas sejam verdadeiras, isto é, que uma boa metodologia de ensino ajudaria bastante no trato com a matéria em questão. Ocorre que a aplicação de um



método de estudo, ou uso de metodologia em sala de aula, sobre algum assunto de matemática pressupõe pré-requisitos para a matéria. No caso em discussão, o pré-requisito principal são os *Números Racionais*. Outras matérias serviriam, por assim dizer, de ferramentas para ajudar na obtenção do conceito pretendido, de *Número Irracional*. Quer dizer: ajudariam também na metodologia de ensino. Nesse sentido também consideramos como pré-requisitos as operações de *potenciação e radiciação*, além do *Teorema de Pitágoras* e sua aplicação no cálculo da diagonal do retângulo.

O presente diagnóstico discute a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre esses conteúdos, dado sua importância para a aprendizagem dos *Números Irracionais*. A falta desses conhecimentos pelos alunos se constituiria num forte argumento para explicar sua inabilidade com *Números Irracionais*. O referido diagnóstico servirá como base para aplicação de um módulo de ensino sobre a aprendizagem de *Números Irracionais*.

## 2. Aspectos gerais da avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica foi realizada numa turma de 39 alunos, com 18 moças e 21 rapazes, da 8ª série de uma Escola Pública situada na Zona Norte de Natal. Optamos por realizá-la em escola pública porque é nesse tipo de escola onde se encontram os maiores problemas de aprendizagem de matemática, geralmente atribuídos à situação precária do ensino público. Não obstante, as condições gerais para a realização da avaliação foram satisfatórias no tempo normal de duas horas-aula (cerca de uma hora e meia).

A avaliação foi elaborada com base em questões sobre *números, geometria* e o *Teorema de Pitágoras*, que constam dos seguintes livros textos de matemática para a 7ª e a 8ª séries: Pierro Neto (2000), Longen (1999), Liberman (1996), Imenes e Lellis (1998). Sobre as matérias fazemos em seguida algumas considerações. Para essa avaliação também buscamos subsídio no trabalho de Rodrigues Neto e Fossa (1997), que trata de uma avaliação diagnóstica sobre números e geometria na 5ª série do Ensino Fundamental.

A matemática estudada no Ensino Fundamental, até a 6ª série, contempla operações com *números racionais* – normalmente representado nos livros de matemática pelo símbolo  $Q$  – que são da forma  $\frac{a}{b}$ , sendo que



$a$  e  $b$  são números inteiros, com  $b \neq 0$ . Nesse nível são estudadas as operações elementares: com *números racionais absolutos* ( $\mathbb{Q}_+$ ) com ênfase no ensino da 5ª série; com os *racionais* ( $\mathbb{Q}$ ) a partir da 6ª; mais as operações de *potenciação* e de *radiciação*. Mais tarde, na 7ª série, os alunos ficam sabendo que esse conjunto tem algumas limitações, pois:

- i) há números que não se enquadram na forma acima (por exemplo: o número  $\sqrt{2}$  que não pode ser escrito em forma de fração);
- ii) a operação radiciação sofre restrições (p. exemplo: não é possível, em  $\mathbb{Q}$ , obter  $\sqrt{-4}$ ).

Ainda na 7ª série quando os alunos estudam os números reais, que compreende a reunião dos números racionais e irracionais, verificam que algumas pendências dos números racionais são então respondidas.

A geometria estudada no Ensino Fundamental, que compreende propriedades de figuras geométricas e cálculo de grandezas geométricas, é feita com números racionais e depois com números reais positivos.

Dentre os assuntos estudados na 7ª e na 8ª séries, destacamos o *Teorema de Pitágoras*, que faz parte da Avaliação Diagnóstica, inclusive porque é útil na obtenção de números por aproximação. Esse teorema é normalmente apresentado nos livros textos da 8ª série através do processo de dedução no assunto *relações métricas no triângulo retângulo*, para o qual se recorre ao conceito de semelhança de triângulos. Também há livros textos que apresentam o *Teorema de Pitágoras* fazendo um apelo à geometria, através da representação de áreas.

A apresentação desses conteúdos dos livros de matemática de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, assim como a proposta curricular de matemática para o Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 1993), indica estar de acordo com a orientação do (SAEB, 1999), através das Matrizes Curriculares de Referência.

### 3. Sobre o instrumento de avaliação

O instrumento da avaliação diagnóstica foi uma prova escrita contendo seis questões sobre *números e geometria*. As perguntas versam sobre: *raiz quadrada, dízima periódica, área do retângulo* e o *Teorema de Pitágoras*. As questões podem ser agrupadas por assunto, com intersecções, da seguinte maneira: as duas primeiras questões tratam da *raiz quadrada* de: um *número inteiro* e de *um número racional*, além de *dízima periódica*; a terceira e a



quarta da construção de *retângulos equivalentes*; da quarta até a sexta as perguntas são sobre o *Teorema de Pitágoras* sendo, respectivamente, sobre: representação concreta, generalização simbólica e, por último, uma aplicação no cálculo da *diagonal do retângulo*. Esclarecemos que a inclusão das questões sobre *retângulos equivalentes* foi feita em virtude da necessidade desse procedimento para uma verificação concreta do *Teorema de Pitágoras*.

As respostas das questões da avaliação diagnóstica, considerando-se a parte escrita e a da entrevista foram avaliadas de acordo com as categorias de Richard Skemp (1980), para compreensão de conceitos matemáticos. As categorias são: compreensão instrumental e compreensão relacional. Dito de forma resumida, para esse autor a compreensão relacional permite ao sujeito a realização de uma grande quantidade de atividades com inteligência e criatividade, enquanto que na compreensão instrumental, o indivíduo limita-se a execução de tarefas mecanicamente. Convém salientar que essas categorias de Skemp (1980), usadas para interpretação de respostas da avaliação, são passíveis de interpretações e, portanto, subjetivas. Assim, as entrevistas vêm como um recurso auxiliar na interpretação e compreensão das respostas dos alunos.

#### 4. Objetivos das questões da avaliação

45

A 1ª questão teve como objetivo investigar o conhecimento do aluno quanto ao trato com raiz quadrada de um número, obtida por aproximação, no qual ele teria que identificar entre quais números racionais está localizado a raiz de um determinado número inteiro e de um outro escrito na sua forma decimal.

Na 2ª questão o objetivo foi verificar se o aluno sabia reconhecer e identificar o período de uma *dízima*, dado por escrito na forma fracionária e no seu equivalente na forma decimal.

A 3ª questão pretendia verificar o conhecimento do aluno sobre *área do retângulo*, na figura do quadrado, mais especificamente sobre sua habilidade para construir áreas equivalentes, com base nas figuras desenhadas sobre uma malha quadriculada.

A 4ª questão interessava verificar a noção que o aluno tinha do *Teorema de Pitágoras*, através de sua representação concreta, por áreas, isto é, por equivalência de quadrados construídos sobre os lados de um triângulo retângulo. A questão estava orientada por instruções para serem cumpridas com régua e esquadro.



A 5ª questão objetivava verificar se o aluno sabia representar o *Teorema de Pitágoras* através de uma generalização simbólica, ou seja, por uma igualdade na qual as letras representam *números racionais* (os lados poderiam ser expressos em qualquer unidade de medida).

A 6ª questão visava verificar se o aluno sabia calcular a *diagonal de um retângulo*, dadas às dimensões, aplicando corretamente o *Teorema de Pitágoras*.

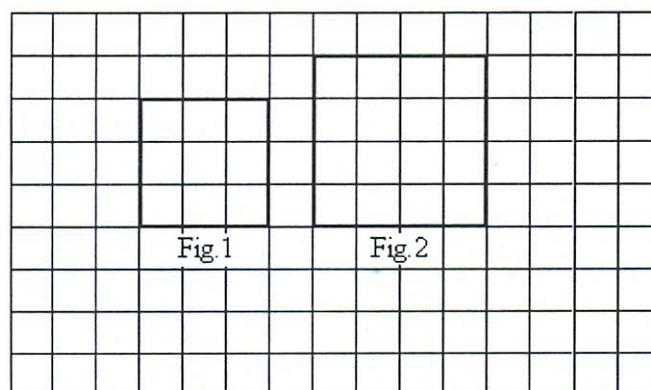
De acordo com as categorias de Polya (1978), para problemas de matemática, podemos considerar que as seis questões da avaliação diagnóstica são do tipo Problemas de Determinação.

## 5. As questões da avaliação diagnóstica

1ª- Encontre a raiz quadrada por aproximação com pelo menos duas casas decimais de: a)  $\sqrt{2}$                       b)  $\sqrt{2,25}$

2ª- Sabendo que  $\frac{1}{3} = 0,333\dots$  e  $\frac{25}{6} = 4,1666\dots$ , indique o período de cada número racional dado.

3ª- As Figuras 1 e 2 são quadrados. Construa um quadrado cuja área seja igual à soma das áreas dos quadrados dados.



4ª- A Figura 3, é um triângulo retângulo. Usando régua, esquadro ou compasso, faça o que se pede:

a) Construa sobre cada um dos lados do triângulo um quadrado de mesmo lado que a medida do lado do triângulo dado.



b) Some as áreas dos quadrados construídos sobre os lados menores do triângulo.

c) Responda: a soma obtida no item (b) é maior, igual ou menor que a área do quadrado construído sobre o lado maior do triângulo?

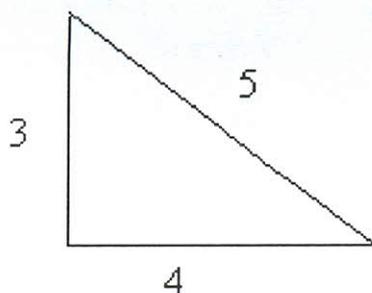


Figura 3

5ª- A Figura 4, é um triângulo retângulo, onde  $a$  é a hipotenusa e  $b$  e  $c$  são catetos. Escreva a relação que representa o teorema de Pitágoras para o triângulo da Figura 4, usando as medidas dadas.

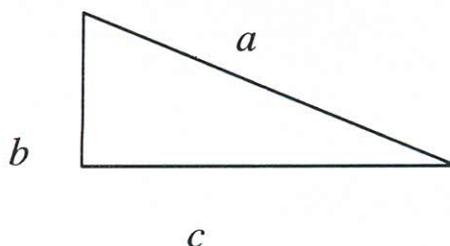


Figura 4

6ª- Calcule a diagonal de um retângulo cujos lados medem 20cm e 15cm.

## 6. Apresentação dos dados coletados

Para uma apresentação dos dados da avaliação, inicialmente as respostas foram tabuladas e categorizadas em três tipos: respostas certas (C) ou respostas erradas (E), do ponto de vista matemático, e questões não respondidas ou deixadas em branco (B).

As respostas das questões da avaliação diagnóstica são apresentadas em dois quadros, a saber: Quadro 1, contendo o número de acertos, erros e questões não respondidas; Quadro 2: respostas dos alunos segundo o sexo.

O Quadro 1 mostra os números absolutos e as porcentagens de respostas certas, erradas e em branco, por questão. Observa-se o baixo nível de conhecimento dos alunos sobre os conteúdos testados. Comparando-

se as duas questões mais acertadas do teste, verifica-se que eles se saíram melhor em números, mais especificamente sobre dízima periódica, do que sobre a comparação de áreas pedida na 3ª questão. Contudo, chama atenção o fato de que a questão com maior número de acertos não chega a 50%. Também chama atenção o fato deles praticamente nada saberem sobre o Teorema de Pitágoras, desde que houve apenas uma exceção.

QUESTÃO	RESPOSTAS							
	CERTAS		ERRADAS		EM BRANCO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1ª	2	6,5	21	67,7	8	25,8	31	100
2ª	14	45,2	14	45,2	3	9,6	31	100
3ª	9	29,0	20	64,5	2	6,5	31	100
4ª	4	12,9	25	80,6	2	6,4	31	100
5ª	1	3,2	19	61,3	11	35,5	31	100
6ª	1	3,2	25	80,7	5	16,1	31	100

Quadro 1: números de acertos e erros por questão e questões não respondidas

O Quadro 2 apresenta uma categorização das respostas dos alunos em certa, errada ou deixada em branco, por sexo, permitindo fazer uma comparação entre os dois grupos (rapazes e moças). O quadro mostra que há um empate entre os números absolutos das duas primeiras questões para os dois grupos, masculino e feminino. Porém, em termos percentuais elas levam uma discreta vantagem, notadamente na questão sobre dízima periódica. Por outro lado, eles se saíram melhor no quesito área do retângulo, ao passo que as alunas levaram a melhor nas duas últimas questões sobre o Teorema de Pitágoras. Assim, enquanto os rapazes levaram pequena vantagem percentual na 3ª houve um empate técnico na 4ª questão. Em termos gerais, os alunos do sexo masculino levaram alguma vantagem nas questões sobre número e área, enquanto as alunas foram melhores nas questões sobre o Teorema de Pitágoras. Embora o número de elementos da amostra seja pequeno, de certo modo indica que não há discrepâncias na aprendizagem entre estudantes dos dois sexos.



RESPOSTAS													
QUES TÃO	MASCULINO						FEMININO						
	CERTA		ERRADA		BRANCO		CERTA		ERRADA		BRANCO		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1ª	1	5,0	13	65,0	6	30,0	1	9,0	6	55,0	4	36,0	
2ª	10	50,0	7	35,0	3	15,0	10	91,0	0	0	1	9,0	
3ª	4	20,0	16	80,0	0	0	1	9,0	5	45,5	5	45,5	
4ª	2	10,0	18	90,0	0	0	1	9,0	9	82,0	1	9,0	
5ª	0	0	14	70,0	6	30,0	1	9,0	5	45,5	5	45,5	
6ª	0	0	18	90,0	2	10,0	1	9,0	7	64,0	3	27,0	

Quadro 2: categorização das respostas por sexo em certas, erradas e não respondidas

## 7. Análise dos dados da avaliação

A análise das respostas dos alunos compreende uma discussão do teor das respostas escritas na avaliação, por questão, e uma discussão por assunto, considerando-se as entrevistas feitas com os alunos para esclarecimento de eventuais dúvidas do pesquisador. A entrevista objetivou subsidiar e aprofundar a investigação, tornando-se um instrumento básico para a análise dos dados. Serviu para identificar o conhecimento adquirido pelo aluno e confirmar que a aprendizagem de alguns conteúdos, mesmo que tenham sido estudados na sala de aula, não foi suficientemente assimilada por ele de modo a possibilitar responder corretamente as questões. Os doze alunos entrevistados (50% de cada sexo) tiveram acesso às suas avaliações escritas para uma melhor orientação quanto às perguntas sobre *Números*



*Racionais, Área do Retângulo e o Teorema de Pitágoras.* Nesse grupo foi incluído, intencionalmente, o aluno que errou todas as questões, e também o que acertou todas. Outros 10 alunos foram escolhidos aleatoriamente. Essa seleção foi feita com base em Barreta (1998), numa amostra probabilística aleatória do tipo amostragem estratificada.

## 8. Discussão

Sobre a 1ª questão da avaliação que trata do cálculo da raiz quadrada por aproximação de números inteiros e números na forma decimal, verificamos que foram dadas apenas duas respostas corretas, correspondente a 6,5%, dos alunos que fizeram a avaliação, e vinte e uma com respostas que consideramos erradas, correspondendo a 67,7%. Os tipos de erros nessa questão foram variados e denotam o desconhecimento dos alunos sobre as questões perguntadas, como mostram algumas respostas transcritas, cujas representações não correspondem a igualdades matemáticas:  $\sqrt{2} = \sqrt{2+1}$ ;  $\sqrt{2,25} = 100+100$ ;  $\sqrt{2} = \sqrt{2e2}$ ;  $\sqrt{2} = 4$  e  $\sqrt{2,25} = 4,325$ . A resposta  $\sqrt{2}=4$  pode sugerir que o aluno saberia determinar  $\sqrt{4}$ , um quadrado perfeito, mais comumente estudado no curso. Além disso, o número de respostas em branco, oito nessa questão, ou 25,8%, considerado alto, reforçam a conclusão do fraco desempenho dos alunos na questão. Em resumo, apenas cerca de 6% dos alunos demonstraram ter uma compreensão relacional sobre o assunto, enquanto mais de 94% deles não demonstrou nem estar no nível de compreensão instrumental.

Em relação à 2ª questão, constatamos que quatorze alunos (45,2%) conseguiram escrever o período dos números dados, o que indica que o assunto era mais familiar a eles. Por outro lado, também havia quatorze respostas erradas, e três deixadas em branco (9,6%). Entretanto os números indicam que o conhecimento dos alunos sobre dízima é melhor do que sobre *raiz quadrada*. De certo modo isso não causa surpresa porque ao assunto *frações*, que faz parte de números, geralmente é dado mais atenção na 4ª e na 5ª séries, o que ajudaria a explicar os números dessa questão. Desde que os alunos apenas indicaram o período da dízima, sem maiores considerações sobre o assunto, classificamos esse procedimento como compreensão instrumental.

Em relação ao conhecimento de *Números Racionais*, a entrevista com os alunos confirma que apenas 8% deles demonstraram estar num nível



de compreensão relacional sobre o cálculo da raiz quadrada, enquanto que 67% apresentou um baixo nível de compreensão instrumental sobre o referido assunto. O restante não demonstrou conhecimento com esse tipo de operação.

Na 3ª questão, que trata da equivalência de áreas, o desempenho dos alunos pode ser considerado razoável, com 29,0% de acerto, o que implica que 6 alunos atingiram o nível de compreensão relacional na questão. A apresentação dos quadrados sobre uma mesma malha quadriculada deveria ser intuitivo para o aluno na direção da resposta certa (por contagem o aluno poderia deduzir pela construção de um quadrado de área igual a 25), resultado da soma dos quadrados dados. Esse procedimento indicaria que o aluno estava relacionando o quadrado inteiro com a unidade de área. Entretanto, notamos que, mesmo assim, os alunos apresentaram dificuldades para identificar e calcular a área do quadrado e comparar as áreas. Esse resultado considerando-se ainda as vinte respostas erradas (64,5%) e duas não respondidas (6,4%), certamente refletem a falta de conhecimento do assunto *área do retângulo* da parte dos alunos.

Na entrevista cerca de 45% dos alunos conseguiriam fazer a comparação e relação entre as Áreas dos Retângulos, o que ajudou a esclarecer dúvidas de alguns alunos e, ao mesmo tempo, revelou a insegurança deles acerca do conceito de área. Desse modo, os números obtidos confirmam os 30% que atingiram o nível de compreensão relacional. Outros 20% dos alunos estariam no nível de compreensão instrumental sobre o assunto. O restante não demonstrou conhecimento sobre essa matéria, por falta de compreensão sobre o conceito de área ou por este estar mal compreendido.

Na 4ª questão, verificamos que apenas quatro alunos responderam corretamente os três itens solicitados. Quer dizer: apenas 12,9% deles conseguiu cumprir corretamente a seqüência pedida: construção dos quadrados, soma e comparação das áreas, indicando estarem no nível de compreensão relacional. Por outro lado, houve vinte e cinco respostas consideradas erradas (80,6%). No entanto, notamos que, em alguns casos, os alunos chegaram a esboçar o desenho das figuras com as medidas correspondentes aos lados do triângulo. Porém, a maioria deles não conseguiu completar a questão satisfatoriamente e chegar à resposta certa. Nessa questão a porcentagem de respostas em branco foi relativamente baixa, registrando-se 6,5%. O resultado observado confirma o da 3ª questão, e reitera o desconhecimento dos alunos sobre áreas e, conseqüentemente, seu despreparo para uma interpretação geométrica do *Teorema de Pitágoras*.



Na 5ª questão, na qual foi solicitado que o aluno escrevesse uma expressão simbólica para o *Teorema de Pitágoras*, observando o desenho de um triângulo retângulo dado, com a indicação da hipotenusa e dos catetos, verificamos que apenas um aluno (3,2%) respondeu corretamente a questão, demonstrando estar no nível de compreensão instrumental. A maioria dos alunos deu respostas erradas ou deixou essa questão em branco (35,5%). Esse resultado, além de confirmar a interpretação da 4ª questão, indica também que os alunos desconhecem o conceito de variável e não tem condições de representar simbolicamente o referido teorema.

Em relação a 6ª questão, que é uma aplicação do *Teorema de Pitágoras*, verificamos outra vez que apenas um aluno (3,2%), aliás, o mesmo que fez a 5ª questão, conseguiu usar o teorema e calcular corretamente a diagonal do retângulo dado, inclusive esboçando o desenho da figura. Porém a grande maioria dos alunos (80,7%) não demonstrou o mínimo conhecimento para fazer a questão (que teve 80,7% de respostas erradas e 16,1% deixadas em branco), o que corrobora a interpretação feita sobre as questões 4ª e 5ª. Esse resultado seria esperado face ao da 5ª questão.

A entrevista também mostrou que apenas 4% dos alunos têm uma compreensão relacional sobre o *Teorema de Pitágoras*, enquanto 60% têm uma compreensão instrumental frágil e 34% não demonstrou conhecer a matéria.

Em resumo, os dados da avaliação diagnóstica mostram que a grande maioria dos alunos desconhece o assunto *Raiz Quadrada*, *Área do Retângulo* e o *Teorema de Pitágoras*, tendo apenas uma parte considerável deles demonstrado algum conhecimento instrumental sobre *dízima* numa questão objetiva. Vale notar que esses são assuntos geralmente ensinados nas últimas séries do Ensino Fundamental. O desconhecimento dessas matérias demonstrado pelos alunos na avaliação indica a falta do ensino na sala de aula.

## 9. Conclusões

Sintetizamos as conclusões da análise dos dados nos três pontos abaixo, salientando que a avaliação diagnóstica objetiva verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre alguns tópicos de números e geometria do currículo de matemática para as 7ª e 8ª séries.



1. Um percentual muito pequeno de alunos (6%) demonstrou ter uma compreensão relacional sobre o assunto *raiz quadrada*, enquanto um número relativamente maior (45%) demonstrou estar entre os níveis de compreensão instrumental e relacional sobre o assunto *dízima periódica*.
2. A grande maioria dos alunos não tinha um conhecimento instrumental sobre o conceito científico de área, aplicada ao retângulo. Apenas 13% responderam corretamente os três itens solicitados (construção dos quadrados, soma e comparação das áreas), indicando estarem no nível de compreensão relacional.
3. A avaliação também mostrou que apenas um aluno demonstrou ter conhecimento relacional sobre o *Teorema de Pitágoras*.

De modo geral, o diagnóstico mostra que a maioria dos alunos não tinha conhecimento dos conceitos explorados de modo que lhes permitissem responder satisfatoriamente as perguntas da avaliação. Assim a maioria não tem um conceito sobre *Raiz Quadrada* e não sabe o que é uma *Dízima Periódica*, não domina o conceito científico de medir a *Área do Retângulo* e desconhece o *Teorema de Pitágoras*. Considerando o baixo nível de conhecimento verificado, o resultado é, de certa forma, inesperado desde que tais conteúdos deveriam ter sido estudados na 7ª e 8ª séries.

## Referências

- BARRETA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 2. ed. Florianópolis: editora da UFSC, 1998.
- BOYER, Carl B. *História da matemática*. São Paulo: Edgar Blücher, 1974.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GLASERSFELD, Ernest Von. *Radical constructivism in mathematics education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A introduction to radical constructivism*. In: WATZLAWICK, P. (Org.). *The invented reality*. New York (EEUU): Norton, 1984.
- \_\_\_\_\_. *An exposition of constructivism: why some like it radical*. In: DAVIS, R. et al. *Constructivism views on the teaching and learning of mathematics*. Boston/Virgínia (EEUU): NCTM, 1990.
- GUELLI, Oscar. *Matemática: uma aventura do pensamento, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Ática, 1998.



- IMENES, Luis Márcio; LELLIS, Marcelo. **Matemática: 5ª série**. São Paulo: Scipione, 1998.
- LIBERMAN, Manhúcia Perelber; AVERBUCH, Anna; GOTTLIEH, Franca Cohen; NAZARETH, Helena Resende de Souza; SÁNCHEZ, Lucília Bechara. **Fazendo e compreendendo matemática**. 7ª e 8ª Séries. São Paulo: Editora Solução, 1996.
- LONGEN, Adilson. **Matemática em movimento: 8ª série**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazoz Afonso. **Pesquisa em educação: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- NAME, Miguel Asis. A. **Tempo de matemática 7ª e 8ª Séries**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- PIAJET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- PIERRO NETO, Scipione. **Pensar matemática: para o ensino fundamental, 7ª e 8ª séries**. São Paulo: Scipione, 2000.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e Cultura. **Proposta curricular de ensino de 1º grau**. Natal: SEC/RN, 1992.
- RODRIGUES NETO, Francisco Peregrino; FOSSA, John Andrew. **Uma avaliação diagnóstica sobre números e geometria na 5ª série**. Revista Educação em Questão, Natal, v.7, n.1/2, p. 67- 85, jan./dez.1997.
- BRASIL. **Matrizes curriculares de referência**, Brasília:MEC/INEP, 1999.
- SKEMP, Richard. R. **Psicologia del aprendizaje de las matemáticas**. Madri: Ediciones Moratas, 1980.

---

Profº Francisco Peregrino Rodrigues Neto  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN  
E-Mail: peregrin@ufrnet.br  
Profº Gratuliano Erigoi Alves da Silva  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UFRN  
E-Mail: gratubr@yahoo.com.br

---

Recebido 30 maio 2004

Aceito 01 jul. 2004



# Alguns Equívocos Docentes no Uso da Matemática em Cursos de Engenharia

João Bosco Laudares

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

## Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada por professores de matemática da PUC/Minas junto aos professores de disciplinas técnicas, através de formulários e entrevistas, quando objetivou-se questionar o que (conteúdo) e como (didática) do tratamento de matemática na parte profissionalizante do currículo. Como suporte teórico de análise, partiu-se de um modelo explicativo da prática pedagógica considerado em duas dimensões: base instrucionista do fazer e instauração do método de estudo pela pesquisa. O resultado da pesquisa aponta nova postura metodológica para o processo ensino/aprendizagem da matemática, com compreensão. Emergem os enfoques da linguagem matemática na interpretação dos fenômenos, do enfoque interdisciplinar e do tratamento conceitual em relação ao operacional algébrico.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem, Ensino de Matemática, Curso de Engenharia

## Abstract

This article has the objective to present an educational practice's study. It was elaborated by professors of mathematics technical subjects in the engineering courses. However, theoretic considerations were made by two didactics trend of the contents: transmission/reception and construction/creativenees. Some misunderstandings were pointed such as, exploration of the mathematics as tool for technology and a reduction of the mathematics to a succession of formulas and logarithms, without an application and conceptual interpretation. Also discuss the work with knowledge in which pass of the instruction system to an apprenticeship process.

Keywords: Misunderstanding, Mathematics, Engineering Course, Instruction, Teacher



## Introdução

É finalidade da graduação formar profissionais que saibam pensar e que sejam capazes de tomar decisões. Quando se trata do profissional de engenharia, o saber pensar se efetiva no saber modelar e no saber ler resultados; são estes dois saberes que sustentam a tomada de decisões. Admitida essa finalidade, os autores deste artigo e também pesquisadores se puseram a pergunta: Como a Matemática pode ser usada para formar o profissional da engenharia?

A abordagem da questão foi feita por meio da análise do uso da Matemática por professores no trabalho com disciplinas técnicas em um instituto de engenharia. Servem de subsídio para este estudo as considerações de dez professores que têm sob sua responsabilidade didática diferentes disciplinas técnicas em cursos de engenharia de uma universidade particular. As considerações foram colhidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete.<sup>1</sup>

A descrição de como se movimentam os agentes – professores e alunos – quando usam a Matemática foi elaborada tendo por matriz um modelo idealizado pelos autores; a análise foi desenvolvida à luz do movimento dialético estabelecido entre o método da exposição e o método da pesquisa.

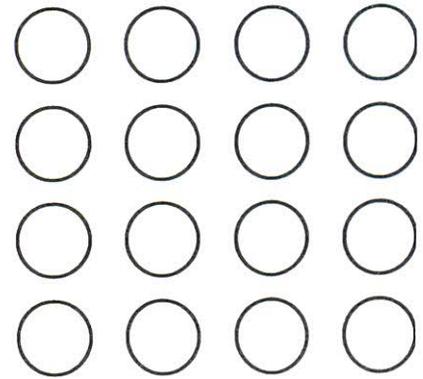
Os autores pretendem apontar alguns equívocos em que incorrem os docentes ao utilizarem a Matemática em cursos de engenharia e aceitam como pressuposto que o fato de descrever um problema é um dos passos decisivos na busca de soluções ou de novas propostas para se lidar com a situação. O recorte feito delimita a abrangência do tema investigado e o artigo pode ser visto como um estudo de caso.

## Um modelo descritivo

Dois significados da palavra processo se prestam a explicar os movimentos dos sujeitos em alguns aspectos da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Eles podem ser considerados como pólos de um mesmo eixo; em uma das extremidades está o processo como movimento em forma de círculos separados e, na outra, o processo como movimento de círculos em rede, construindo uma espiral.



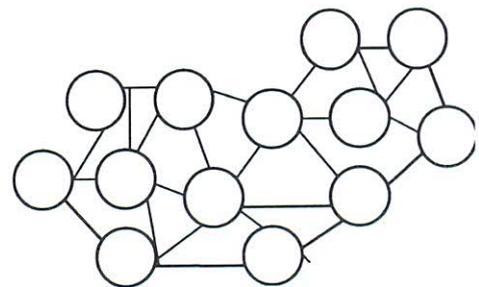
Sob a forma de círculos disjuntos, processo tem a acepção de rotina, de modo de fazer, de método ou de técnica; sua tendência é ser fechado e repetitivo. Esta forma se presta como modelo do trabalho de base instrucionista, próprio para o aprendizado do como fazer. À custa de repetir os mesmos movimentos, consegue-se boa performance no executar determinadas tarefas ou no manuseio de alguns instrumentos.



Nesse pólo, o ideal é tornar cada vez mais mecânicos os procedimentos. É o pólo para onde tendem as receitas, o conhecimento pronto e engessado, à linha de produção em série. Sistema de trabalho utilizado na era industrial, ainda serve de modelo em muitas instituições da sociedade do conhecimento.

Para a análise dos movimentos dos sujeitos na sala de aula, este pólo ilustra “o método da exposição,” entendido como a reconstituição ou a síntese do objeto estudado; é processo no qual o aluno imagina que o professor construiu ou copiou a priori o objeto em volta do qual docentes e discentes circulam. Na exposição, o objeto é revelado gradativamente, segundo suas peculiaridades. Além de representar o método de exposição, o círculo é descritivo do objeto de estudo das disciplinas: cada uma delas é organizada de maneira didática, ou seja, de modo a poder ser ensinada; cada uma delas tem sua própria estrutura e capacidade de se auto-organizar; tais características ajudam a trazer para a sala de aula a tendência da fragmentação de conteúdos, a divisão dos currículos em matérias e destas em pequenas unidades. A passagem de um círculo para outro – de um conteúdo para outro - se dá de modo que os sujeitos, tanto o aluno quanto o professor, não percebem ou insistam em ignorar a ligação entre eles; esta característica sugere a ausência, às vezes desejada, da interdisciplinaridade.

No outro pólo, os círculos estão em rede e dispostos de tal maneira que se tenha a configuração de uma espiral, uma curva de múltiplos centros e que vai se estendendo sempre mais. A construção de sucessivas espiras é feita alternando-se os centros; a cada nova espira construída, o desenho vai se alterando; embora





consERVE certa circularidade, o modelo sugere ampliação e nova formação, feita a partir do já construído. Neste pólo, processo significa ir para frente, de acordo com a etimologia da palavra: *pro* quer dizer para frente e *cedo*, *cessi*, *cessum* significa avançar, caminhar.<sup>2</sup> A tendência à ampliação é característica intrínseca a esse movimento.

Para a análise dos movimentos dos sujeitos na sala de aula, pode-se colocar neste pólo “o método da pesquisa” entendido como processo de análise, de apropriação em pormenor da realidade estudada; é a análise que coloca em evidência cada elemento, bem como as relações internas entre esses elementos. Tal método sugere que o sujeito busque estabelecer as relações entre os fatos estudados, bem como destes com o contexto em que ocorrem; é, pois, um método que tende para a interdisciplinaridade. Esta pressupõe o disciplinar, ou seja, o método da pesquisa não exclui a necessidade do estudo de conteúdos sistematizados nas diferentes disciplinas como objetos auto-organizados; por meio dele, pretende-se ir além e buscar as redes de relações e de interações existentes entre as disciplinas. Também é um método que se contrapõe ao primeiro; com seu uso, o sujeito pode se perceber como autor na reconstrução do conhecimento e sair da situação de mero espectador.<sup>3</sup>

58

Os autores admitem que cada ação desenvolvida pelos agentes, na sala de aula, tem um centro de interesse; sendo que o agente pode ou não estar consciente dessa centralidade. Nada impede a multiplicidade de centros, podendo cada indivíduo ou cada grupo de indivíduos se mover de acordo com o próprio interesse. Nesta geometria, todo movimento dos agentes nas ações centradas pode ser decomposto em três tipos de movimento: evoluções – movimentos de expansão, que afastam do centro; involuções – movimentos de contração, que aproximam do centro; circunvoluções – movimentos circulares, que tendem a preservar distâncias.

Na seqüência, destacam-se algumas práticas docentes, caracterizadas pela tendência dos sujeitos a se aproximarem ou a se afastarem de cada um desses pólos. Duas observações se fazem necessárias ao categorizar os movimentos dos sujeitos em movimentos com tendência de circularidade ou em movimentos com tendência à formação de espirais: a) nenhum movimento acontece de forma exclusivamente circular ou de forma unicamente espiralada; b) o que se indica é uma tendência, lembrando a noção matemática de limite. Em outros termos, a categorização enfoca mais uma tendência do que propriamente uma separação estanque dos movimentos.



## Práticas com tendência à circularidade

Com a pergunta que serviu para orientar os professores em suas considerações, o entrevistador indagava sobre a percepção que cada um dos entrevistados tinha de matemática: Como você percebe a Matemática? Ela é uma ferramenta de trabalho para o engenheiro ou é uma disciplina que serve para o desenvolvimento do raciocínio?

Neste item, os autores agruparam as considerações sobre a Matemática vista como ferramenta de trabalho para o engenheiro. O título do item – *práticas com tendência à circularidade* – faz referência ao defendido por Cunha (1998) e endossado pelos autores: é a percepção que têm a respeito do conhecimento que dirige a prática dos docentes.

Para o engenheiro, a Matemática é uma ferramenta; entendendo-se como ferramenta um artefato que possa ser utilizado para obter resultados ou produtos. No caso da Matemática, consideram-se as operações, os algoritmos, os operadores, as calculadoras e os computadores como ferramentas; elas tornam possível tratar de modo prático problemas um tanto complexos.

a) É comum, no trabalho com disciplinas técnicas, reduzir a Matemática a uma série de fórmulas, de regras para resolver casos particulares. Os professores repetem nas cadeiras práticas, o mesmo procedimento de seus colegas que trabalham com a Matemática teórica, conforme fala de um entrevistado:

O fazer matemática (aqui entendido como saber operar) não está no imaginário do aluno. O prazer que tenho em tratar uma fórmula de matemática de maneira elegante, o aluno não tem, não curte! Falta ao aluno um bom traquejo algébrico!.

Em geral, a Matemática é trabalhada de forma desligada de situações da vida real; não interessa para que serve e nem de onde vem essa fórmula; aprende-se a manipular fórmulas, observando determinadas regras; o interesse é achar a resposta certa, pouco importando o significado dessa resposta. Tal uso que se faz da Matemática, leva o aluno e o professor a um movimento circular caracterizado por copiar e decorar as regrinhas; com isso, o professor consegue dar aula e o aluno consegue fazer as provas, até bem; mas, no semestre seguinte, já se esqueceram de tudo e as regrinhas, tão importantes para conseguir nota ou para cumprir o programa, não servem para mais nada.



Embora o manejo de fórmulas, o traquejo algébrico e a habilidade em usar calculadoras ou computadores sejam importantes, não são o essencial. É o que se pode concluir desta consideração de um dos entrevistados:

Se não tiver número, a situação vira caótica. O aluno não sabe ver matemática no problema. Ele aprende fórmulas, usa a calculadora, mas não sabe ler, analisar ou interpretar os resultados. Além de faltar ao aluno um bom manejo algébrico, falta-lhe a capacidade de estimar, de fazer análise de resultados.

As considerações acima expostas configuram um dos mais freqüentes equívocos docentes: usar a matemática como receituário, um conjunto de fórmulas – quase sempre mágicas – para chegar à resposta certa.

b) Em algumas cadeiras técnicas, o aluno precisa somente da matemática contida nos programas do Ensino Médio; os entrevistados constatam que, muitas vezes, os alunos não sabem fazer operações que certamente sabiam fazer naquele nível de escolaridade. É mesmo provável que todo o conteúdo necessário tenha sido *dado*, mas o aluno chega às cadeiras técnicas sem base porque não sabe aplicar; “é como possuir um excelente aparelho e não saber usá-lo.”

60 Aqui aparece um outro equívoco: o de acreditar que o conteúdo é algo que possa ser *dado* e ainda que a conteúdo *dado* corresponda conteúdo aprendido. Tem-se a percepção de conhecimento como algo que o professor embrulha e passa para o aluno, como algo que pode ser transmitido. Daí a decepção do professor que recebe um aluno rotulado de *sem base*; a tendência é culpar o trabalho desenvolvido com Matemática em níveis ou períodos anteriores. Está aqui também implícita a percepção da Matemática como um conjunto de fórmulas mágicas capazes de produzir resultados que, por estarem de acordo com a resposta do livro ou com a do professor, estão corretos.

c) A percepção da Matemática como ferramenta se manifesta de modo particular quando os entrevistados se referem à utilização do computador, um artefato matemático. Ele é visto como ferramenta que não se pode deixar de usar porque os alunos o usam no Ensino Médio e não tem sentido que na graduação não se utilize a máquina. Esta justificativa, ao mesmo tempo que salienta a necessidade de a escola se atualizar em termos de uso da tecnologia, pode sugerir o computador como solução para os inúmeros transtornos causados, no ambiente acadêmico, pela Matemática.



O computador é considerado como ferramenta usada para implementar os cálculos, para fazer operações; não é capaz de montar o problema e avaliar os resultados. Ele serve como instrumento para apresentação de conteúdos ou de trabalhos e, de modo especial, para a simulação de fenômenos. Em algumas cadeiras técnicas, os alunos fazem projetos assistidos por computador; não é o computador que faz projeto. Elaborado o projeto, o computador se presta muito para fazer simulações; entretanto, as simulações apresentadas pelo computador deverão ser entendidas pelo aluno: "simplesmente o computador não adianta, é preciso raciocínio e capacidade de abstração."

Os entrevistados admitem ser possível aprender matemática com o computador e que, quanto mais familiaridade o aluno tiver com o computador, melhor. Familiaridade tem duplo sentido: o de bem manejar a máquina e o de entender o que a máquina faz. Nas palavras de um dos entrevistados: "O computador ajuda, mas tem de entender a mecânica; ele elimina certo esforço mecânico, mas não substitui o projetista."

Não é essencial que o aluno tenha aprendido matemática por meio do computador. O que interessa é o resultado, pouco importa o processo usado pelo aluno para aprender matemática ou o processo utilizado pelo professor para ensinar matemática. O computador não pode ser uma caixa preta; é preciso que o aluno entenda a resposta que o computador vai dar e que seja capaz de interpretar essa resposta. O computador ajuda, mas tem de entender a mecânica. O computador elimina certo esforço mecânico, mas não substitui o projetista. É mais importante que o aluno aprenda a programar do que aprender pacotes.

61

Para entender o que o computador faz ou para entender o processo de elaboração, um dos entrevistados sugere que o aluno faça alguns exercícios manualmente, sem o uso da máquina; esta estratégia é utilizada no estudo de gráficos implementado em Cálculo: antes de fazer o gráfico de uma função no computador, o aluno deve esboçá-lo no papel<sup>4</sup>. Uma vez entendido o processo, o computador é usado como ferramenta poderosíssima para abordar questões que requeiram muitas operações, elaboração de gráficos ou simulação de fenômenos.

Os argumentos apresentados pelos entrevistados permitem concluir que o computador pode ajudar no estudo de matemática quando o professor



cuida para que o aluno entenda o que a máquina está fazendo, saiba usar a máquina como um potente operador e seja capaz de ler resultados. O computador pode também atrapalhar, sobretudo quando se agrega à máquina o poder mágico de substituir o professor e o aluno.

*Na primeira assertiva feita no parágrafo anterior vem a idéia do que seja o correto ou desejável uso do computador; é argumento que desmonta o sólido edifício dos longos e cansativos cálculos e algoritmos sobre o qual se assentava o estudo de Cálculo antes da chegada do computador. É mesmo o caso de repetir que “o que é sólido se desmancha no ar.” Tal situação requer que se repense o trabalho com Matemática desenvolvido nos cursos de graduação. Mais do que manipulação algébrica, “o aluno de engenharia tem necessidade de saber uma linguagem, precisa ser capaz de elaborar um programa executável pelo computador, mesmo que aprenda a gerar esse programa a partir de uma ferramenta como o Matlab.”*

Finalizamos esse item com a constatação feita pelos entrevistados de que há bons alunos de Matemática, alunos aprovados com excelentes notas em Matemática, e que não sabem como usar a matemática na prática, não sabem estimar grandezas, não sabem descrever um objeto. Constatação que provoca, por parte de um dos docentes, a recomendação a seguir:

O papel do professor de matemática é trabalhar os fundamentos: o estudante pode até esquecer como resolve – mas deve saber muito bem de onde vem aquilo, que situação ou fenômeno aquilo descreve; é preciso trabalhar muito bem a concepção. É preciso sair da situação de decoreba, de macetes, da idéia defendida por Galileu de que o universo está escrito em matemática; nós é que podemos descrever alguns de seus aspectos por meio da linguagem matemática; parece que o universo está escrito na linguagem da vida. O engenheiro deve ser capaz de ver alguma coisa acontecendo, descrever isso por meio da linguagem matemática e buscar soluções. Ele não precisa ser um matemático no sentido de discutir a fórmula matemática, de pesquisar outras maneiras de descrever matematicamente o fenômeno; isso é tarefa dos matemáticos; esta situação sugere a necessidade de equipes interdisciplinares; temos professores formados como engenheiros e professores formados como matemáticos, seria bom que houvesse um trabalho interdisciplinar abrigando esses diferentes profissionais.



## As práticas que tendem para o pólo da pesquisa

Além de ser uma poderosa ferramenta para abordar os aspectos quantitativos de um fenômeno, a Matemática é um método de pesquisa. É essa característica que torna a Matemática uma disciplina básica, de caráter propedêutico, em qualquer curso de engenharia.

O método matemático, chamado com freqüência de modelagem, tem sempre como finalidade construir modelos. É esta construção, um processo que envolve observação, descrição e formalização de situações ou fenômenos, que guarda a eficácia do estudo de matemática, considerada a linguagem das ciências e, em nível educacional, uma das possibilidades lingüísticas: ela é um instrumento teórico e metodológico de abordagem de muitos fenômenos, por meio da modelagem.

Um modelo matemático é a descrição de um fenômeno do mundo real, tal como o crescimento de uma população, a rede de relações que ocorrem entre as pessoas de um grupo, as interações dos elementos de um organismo, a demanda por certo produto, a concentração de uma solução química ou expectativa de vida de um indivíduo ao nascer. O propósito de quem modela é ter uma descrição que possibilite o entendimento do fenômeno e tentar prever comportamentos futuros.

A geometria é um exemplo de modelo matemático: começando com o problema de medir terrenos, se espalhou por todas as ciências e sugere formas as mais diversas para tratar problemas por meio de figuras (modelos). Mesmo teorias como a do caos ou a dos fractais, novas por seus objetos, são tradicionais por seu método: uma modelagem matemática de certos fenômenos. Maturana (1997), ao tentar explicar a *autopoiese* celular ou a de sistemas de seres vivos, utiliza um modelo matemático.<sup>5</sup> É interessante observar que o termo usado pelos gregos antigos para designar história é o mesmo que o empregado pelos antigos pitagóricos para designar geometria, qual seja *historín* ou *historie*. A razão desta coincidência deve-se ao fato de que a palavra grega *histor* significa testemunha no sentido de *aquele que vê*. O historiador seria, portanto, aquele que testemunhou o acontecimento com seus próprios olhos e, nesse sentido, tanto a geometria quanto à história compartilhariam a concepção da visão (da imagem) como fonte essencial de conhecimento.<sup>6</sup>

Atualmente, com o uso do computador, conseguem-se simulações a partir de modelos e, deste modo, abre-se a possibilidade de estudar um



infindável número de novos modelos obtidos por meio da alteração de parâmetros do modelo inicialmente projetado. Isto faz com que se possa afirmar que o computador, embora não pense, ajuda a pensar; esta é uma das razões, talvez a principal, para se aprender a manejar este artefato; nesse aspecto, o computador é um artefato matemático que serve para explicar, organizar, pensar.<sup>7</sup> É provável que o computador, ao possibilitar simular fenômenos a partir de modelos, traga preciosa colaboração para que professores e alunos comecem a entender que é o método – essencialmente, um método de explicar, de conhecer e de pensar – a mais importante contribuição da Matemática na formação do profissional de engenharia.

Diversas ponderações dos entrevistados apontam para a Matemática como método de pesquisa. Elas estão agrupadas neste item e representam a tendência de professores a usar a modelagem como método para abordar fenômenos estudados na engenharia.

a) A engenharia trabalha com modelos, em conseqüência, o engenheiro tem de saber modelar e tem de saber interpretar resultados; é a partir da leitura de resultados que ele toma decisões. Esta condição serve para orientar e definir o tipo de trabalho a ser feito pelos professores que cuidam da Matemática nos cursos de engenharia.

É possível descrever um modelo verbalmente, geometricamente, numericamente ou algebricamente.<sup>8</sup> Em geral, na engenharia, procura-se chegar a descrever o fenômeno por meio de uma fórmula algébrica, por meio de um gráfico ou por meio de uma tabela. O estudante e o professor precisam saber descrever o fenômeno e entender qual é a origem do modelo matemático: conseguir entender o que significa a expressão matemática e fazer a ligação dela com o fenômeno físico.

A montagem de um modelo deve partir de fatos físicos, descritos verbalmente; vem daí a necessidade de saber escrever. Tendo a descrição da situação física, preferencialmente em português correto, procura-se a descrição matemática na tentativa de relacionar as variáveis, quantificar por meio de parâmetros: para essa descrição, usam-se tabelas, gráficos ou fórmulas. Há necessidade de, tanto o professor quanto o aluno, entenderem qual é o fato da realidade que está sendo descrito por meio da linguagem matemática.

Os entrevistados constatam que é comum o modelo matemático ser apresentado já pronto; não se questiona que fenômeno descreve e nem tampouco se é esse o melhor modelo ou a melhor descrição; alimenta-se a

crença de que a matemática é a ciência do certo e de que existe somente um jeito certo de modelar o fenômeno. São raros os estudantes e os professores que procuram o significado dos símbolos; interessa o como faz, não o porquê. Parte-se do que já está pronto: “nós, professores, não estamos preparados para ir à gênese, ao que dá origem ao modelo.” Por ser a matemática objetiva, acredita-se que os modelos são verdades irretocáveis e prontas.

Pensando estar utilizando a modelagem, um método cujo fundamento é a pesquisa, e apesar de admitir a necessidade de se trabalhar a modelagem, a tendência do docente é trabalhar com modelos já prontos e instituir um processo tipicamente circular, conforme descreve um dos entrevistados:

É natural aparecer matemática no estudo de fenômenos físicos. Mas a gente monta o fenômeno físico, vai quantificando e chega no modelo matemático que é uma fórmula. Construído o modelo matemático – a gente faz a fórmula literalmente para ter uma equação geral – usa-se um programa tipo Matlab. Usa-se o computador como ferramenta para obter gráficos de modo a entender o mecanismo da máquina ou do fenômeno estudado. Tenta-se não ficar apenas em soluções pontuais, busca-se uma visão mais ampla do problema.

b) Quatro dos entrevistados apresentaram o Projeto Modular<sup>9</sup> como tentativa de se mudar a maneira de trabalhar com matemática. Com ele, pode-se reduzir substancialmente a fragmentação provocada pela divisão em disciplinas e questiona a validade de os cursos serem pensados tendo como foco definidor o conteúdo. Constatam esses docentes que há alunos que estão no último semestre de engenharia sem terem feito algumas das matemáticas do curso; isso indica que a matemática não faz parte e nem é necessária para que o engenheiro se forme; sob esse aspecto, parece que existe conteúdo demais e conteúdo de menos.

O sistema de trabalho por módulos vai na direção de contextualizar a matemática, mostrar que a matemática faz parte da engenharia; tem caráter interdisciplinar e pretende deslocar o centro de atenção do ensino (do conteúdo) para a aprendizagem (o processo de construção de conhecimento voltado para o saber lidar com a ciência e transformá-la em tecnologia). A fala de um dos entrevistados mostra:

O aluno fica eufórico quando percebe o que tem de matemática no fenômeno físico. Matemática é a coisa mais bonita; o problema não é a física. Daí a sugestão do módulo que exige um trabalho em



equipe. Não tem disciplina que ensina o trabalho em equipe; tal habilidade é aprendida no processo. O engenheiro vai ser um usuário da matemática; daí a necessidade de estudar a matemática aplicada. Se inverter a ordem de conteúdos dos currículos dos atuais cursos de Engenharia (começar pelas disciplinas técnicas), o curso funciona; com essa inversão é possível provocar a necessidade do Cálculo para descrever e modelar fenômenos físicos.

Descontados os exageros, frutos de certa empolgação, a proposta defende o modo de Arquimedes: definições e procedimentos formais decorrem do estudo de problemas práticos. Arquimedes acreditava que a visão intuitiva de problemas matemáticos era obtida, primeiro, considerando esses problemas de um ponto de vista mecânico ou físico. Pela mesma razão, autores de livros de Cálculo como, por exemplo, Hughes-Hallet (1997) e Stewart (2000), tentaram produzir textos direcionados por problemas. Sempre que possível, começam com um problema prático e derivam os resultados gerais a partir dele.

O Projeto Modular é proposta sujeita a inúmeras críticas. Ele aponta para a necessidade de mudar, de fazer algo para atualizar os cursos de engenharia. Talvez sua principal virtude seja a de provocar a reflexão do grupo de professores sobre a atividade que desenvolvem. “O risco que corremos ao criticar e mesmo condenar a proposta modular é de nos esquecermos de olhar para a situação em que estamos em termos de projeto pedagógico.”

66

## Considerações finais

Depois de várias gestões que utilizaram métodos coercitivos, de manipulação e de controle, a fim de motivar o desempenho, algumas instituições vêm desenvolvendo ambientes<sup>10</sup> que possibilitem e incentivem a interdisciplinaridade, o intercâmbio de recursos humanos e apostam no capital humano como chave para o sucesso. Tal estratégia parte do pressuposto de que as pessoas são capazes de aprender, de construir conhecimento, bem como traçar caminhos para concretizar metas. A organização renuncia a limitar a uns poucos escolhidos o poder de determinar seu futuro e como chegar lá, para incluir no processo todos os sujeitos que nela trabalham. Possivelmente esta estratégia possa ser levada para a sala de aula, buscando trazer o aluno para o efetivo trabalho com o conhecimento. Deixa de centrar a atenção nos resultados (nos conteúdos) e passa a se interessar pelos processos (pelo trabalho desenvolvido).



Os muitos equívocos encontrados no uso da Matemática na graduação podem servir de desafio de superação, de tentativa de refletir sobre o que fazer com aquilo que fizemos da Matemática e de busca de alternativas de solução de um dos mais graves problemas da escola: estar centrada na e planejada para a transmissão de conteúdos. Entenda-se que a atual sala de aula não nasceu assim; ela é emblemática de um trabalho baseado na percepção do conhecimento como algo que se pode transmitir; tal percepção define o professor como aquele que dá a matéria e a cobra do aluno, preservando um círculo vicioso que se realimenta com pacotes prontos.

Empregar a metodologia da pesquisa e da elaboração pode ser o longo caminho a seguir para transformar a escola em espaço de trabalho de reconstrução do conhecimento. Desta maneira, muda-se o foco de atenção para o processo; o professor cuida para que o aluno aprenda, passando a ser aquele que orienta e avalia. O conteúdo, embora importante por ser a matéria que permite o uso da metodologia, passa a não ser o principal e único centro de interesse. Assman (2001) sugere que, nas oportunidades de trabalho com o conhecimento, se tente passar de um sistema de ensino para um processo de aprendizagem.

## Notas

<sup>1</sup> Essas entrevistas fazem parte do Projeto de Inserção da Matemática nos Cursos de Graduação da Universidade, desenvolvido pelo mesmo Departamento de Matemática e Estatística PUC Minas. Nesse departamento encontram-se as fitas gravadas, abertas à consulta de possíveis interessados e também os formulários preenchidos por 20 (vinte) professores quanto à relevância dos conteúdos de Matemática para os Cursos de Engenharia.

<sup>2</sup> De acordo com o Dicionário Latino-Português de Francisco Torrinha. Porto: Gráficas Reunidas, 1967. Verbetes processus.

<sup>3</sup> "É mister distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori." (KARL, 1979, p. 69).

<sup>4</sup> Esta prática é observada no Laboratório de Cálculo da Universidade (LABCAL).

<sup>5</sup> Ver, a título de exemplo, Maturana R., Humberto e Varela G., Francisco J. (1997).

<sup>6</sup> De acordo com LE GOFF in Enciclopédia Einaudi, verbete "História", p. 159.

<sup>7</sup> A palavra matemática significa, segundo D'Ambrosio, a arte de explicar, de conhecer, de organizar, de pensar.

<sup>8</sup> Ver em Hughes-Hallet, Deborah e outros (1997).

<sup>9</sup> Projeto Modular: o curso é organizado em módulos; em cada um dos módulos, é abordada uma temática. Esta passa a ser o eixo em torno do qual são alocados os conteúdos programáticos. É uma proposta que está sendo implementada no curso de Engenharia Civil da PUC Minas.

<sup>10</sup> Um estilo de trabalho que mobiliza a capacidade interior de todos os empregados em benefício da organização, tornou-se o cerne do desenvolvimento organizacional nos anos 90. (JAFFE; SCOTT, 1998). A criação de um ambiente de trabalho responsável (RAY; RINZLER, 1998).



## Referências

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** – rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem matemática & aprendizagem de matemática**. Blumenau: Editora Furb, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: A arte de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.
- DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HUGHES-HALLET, Deborah et al. **Cálculo**. Rio de Janeiro: LTC, 1997 (v. 1).
- JAFFE, Denis T.; SCOTT, Cynthia. A criação de um ambiente de trabalho responsável. In: RAY, Michael; RINZLER, Alan (Org.). **O novo paradigma nos negócios**. São Paulo, CULTRIX, 1998.
- MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- STEWART, James. **Cálculo**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. Porto: Gráficas Reunidas, 1997.

---

João Bosco Laudares

Prof<sup>o</sup> de Matemática do Departamento Matemática e Estatística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
End: Av. Dom José Gaspar, 500, Coração Eucarístico.  
Belo Horizonte/Minas Gerais – CEP: 30535-610  
E-Mail: matemática@pucminas.br

---

Recebido 8 set. 2004

Aceito 27 set. 2004



# Da Cultura Corporal à Corporeidade: Por Uma Inversão Epistêmica na Educação Física

Pierre Normando Gomes da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Kátia Brandão Cavalcanti

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este texto se propõe em responder ao seguinte problema: Qual o lugar teórico da corporeidade nas ciências sociais? Para isso, especificamos o "olhar" teórico-metodológico da corporeidade sobre o modo de operar do corpo na cultura, distinguindo-o da perspectiva das "Técnicas Corporais" (1934), de Marcel Mauss, e prolongando-se da "Tecnologia do Eu," de Michel Foucault (1983). As ações e inações corporais são pensadas por aquilo que as move, força sexual em busca do prazer, conforme Freud (1905), em oposição aos códigos sociais impostos. O enfoque está na apreensão da capacidade de por a motricidade em movimento no interior da cultura.

Palavras-chave: Cultura Corporal, Corporeidade

## Abstract

This text intends in answering to the following problem: Which the place theoretical of the corporality in the social sciences? For that, we specified the theoretical-methodological glance of the corporality on the way of operating of the body in the culture, distinguishing of "Techniques of the body" (1934), of Marcel Mauss, and being prolonged of the "Technology of the Me," of Michel Foucault (1977). The actions and corporal are thought by that that moves them, it forces sexual in search of the pleasure (Freud, 1905), in opposition to the imposed social codes. The focus is in the apprehension of the capacity of for the motricidade in movement inside the culture.

Keywords: Body in the Culture, Corporality



## 1. Para além das técnicas corporais

No trabalho *A cultura corporal burguesa* (1998), destacamos a cultura como um sistema de representação ordenador que atua através da educação no corpo dos indivíduos regulamentando suas ações. Essa regulamentação tem a finalidade de garantir uma certa homogeneidade no sistema social, requisito necessário para tornar a vida social possível. E à educação cabe fazer a mediação entre os valores sociais e o comportamento físico, intelectual e emocional dos indivíduos. Nesse trabalho, esclarecemos que a educação não age apenas na introjeção ideológica, mas atua modelando as ações do corpo. A educação imprime no corpo as exigências de uma dada sociedade. Chegamos a essa conclusão analisando as primeiras sistematizações pedagógicas para a educação física, no século XIX. Nesse contexto, a instrução foi eleita como a única capaz de afirmar um Estado republicano, esculpir uma conduta social capitalista e disciplinar um corpo desregrado. Então, para moldar esse corpo “mole,” a educação física, disciplina de moderna sistematização programática, com respaldo médico higienista, foi escolhida como aquela responsável em educar os homens através de suas “faculdades físicas.” Os exercícios, jogos e esportes haviam de submeter os instintos insubordinados a ordem normativa imposta, era o ideal pedagógico dessa disciplina. Os hábitos corporais deviam refletir a organização social.

Essa disciplina, extensão pedagógica do projeto civilizador burguês, contribuía para instalar nos indivíduos comportamentos padronizados e auto-disciplinados, de acordo com os parâmetros da utilidade, eficiência produtiva, moderação das emoções e abrandamento das paixões. Por meio de uma pedagogia dos gestos estilizados e temporalizados, os exercícios ginásticos, com suas características mecânicas, analíticas, angulares e simétricas estiveram a serviço da construção de um corpo sem excessos.

Um corpo civilizado, diria Norbert Elias (1990), para o qual, dentro dos novos códigos sociais, os impulsos espontâneos estavam impedidos de se manifestarem motoramente em ação. O objetivo era formar um corpo útil, produtivo, uma “propriedade do capital” – num dizer marxista. Esse modo de exercitar-se, de portar-se socialmente ou usar o corpo dentro dos limites dos códigos estabelecidos pela ordem cultural hegemônica, criou uma verdadeira conduta social para o corpo, a qual chamamos de “*cultura corporal burguesa*.” Essa conduta corporal “civilizada,” porque era praticada pelos países ricos, impôs-se em detrimento dos gestos sensuais, criativos e



espontâneos aprendidos nas atividades festivas, nos jogos populares e nos ritos pagãos. Por isso afirmamos que o capitalismo, em sua face pedagógica, é uma máquina educativa que, em nome do ajustamento social, ensina o corpo a se esquecer de todos os seus sentidos eróticos.

O escopo epistêmico desse trabalho esteve circunscrito na problematização antropológica proposta por um dos pais da Antropologia Social, Marcel Mauss. Visto descrevermos o corpo nas sistematizações pedagógicas da educação física como uma estrutura maleável aos mecanismos de controle social. Partimos do pressuposto que o grupo modela os indivíduos à sua imagem, através da aprendizagem de gestos que são transmitidos de geração à geração. A exemplo deste precursor, entendemos que a *gymnastica* (educação física), uma das técnicas corporais, se constitui num sistema solidário com todo um contexto sociológico. Esse trabalho guarda algumas semelhanças com os trabalhos do português Jorge Crespo (1990)<sup>1</sup> e da brasileira Carmem Lúcia Soares (1994, 1998)<sup>2</sup>, além de se alinhar a várias outras pesquisas<sup>3</sup> que abordam a relação “memória, cultura e corpo” – designação dada a um dos grupos de trabalho pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Contudo, em nosso trabalho, não nos preocupamos em fazer apenas uma descrição dos usos que os homens fazem de seus corpos, através das técnicas, mas destacamos o corpo como alvo político de intervenção social capitalista. Por isso, a cultura é vista como sistema de significação que dita normas em relação ao corpo – normas a que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar – e as atividades corporais (esportivas, recreativas, escolares e artísticas) não são tidas como neutras, elas expressam os interesses de uma determinada organização social.

Nessa perspectiva estão os trabalhos de Michel Foucault (1983; 1984; 1985; 1989; 1993), para o qual, além dos aparelhos estatais ou sistemas políticos, há uma instância do poder que atua na vida cotidiana dos indivíduos, controlando suas ações. É a “tecnologia do eu,” um saber-fazer que se presta a intervir num campo de forças, não possui um discurso sistemático, não está localizada em um determinado local, mas as instituições recorrem a essa tecnologia. Uma forma microscópica de poder materializada nos “procedimentos técnicos que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” (FOUCAULT, 1993, p.147). Nele as tecnologias do corpo são um revelador dos investimentos econômico-políticos de uma sociedade. Por isso, Foucault (1993,



p. 80) comentando seus estudos, concluiu: “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.”

Essa tecnologia política do corpo cria uma estética da disciplina, construída sob a forma das práticas de codificação da ação corporal: realização de tarefas repetitivas, organização de tempos especializados, ocupação dos espaços determinados, exercícios comandados em tempos rítmicos, esforço exaustivo num determinado segmento muscular. Tudo seguindo a lógica da repartição individual – “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1983, p. 131) – e da utilidade – “Nada deve ficar ocioso ou inútil. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1983, p. 28; 1993, p. 139). Nessa economia política da sociedade capitalista, o corpo é tratado pela tecnologia do eu como casa de correção, por isso são inúmeros os procedimentos institucionais atuando para domesticar o corpo, para torna-lo numa máquina domesticada: útil e dócil. Nas palavras do filósofo: “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.”

72

Contudo, numa leitura mais atenta dos trabalhos de Foucault, percebemos que o conflito sociedade-corpo é mais complexo do que o investimento puro e simples de um sobre o outro. Primeiro, é falso identificar essa “tecnologia do eu” sempre como algo que reprime, castiga ou exclui, se assim fosse, a dominação capitalista não conseguiria se manter. O que interessa a essa tecnologia não é reprimir os homens na vida social, massacrá-los, mas controlar suas ações. Exemplo disso, ele demonstrou em *Vigiar e punir* (1977), quando as práticas punitivas do sistema jurídico foram se transmudando no decorrer dos anos: o suplício deixou de existir e, em seguida, desmontaram o cadafalso e a tortura foi proibida judicialmente. Isso ocorreu porque, devido às resistências biopolíticas, outras formas mais engenhosas de controle social foram criadas.

Ao considerar as resistências dos corpos penitenciados, acrescenta-se um segundo elemento complexificador no modo de analisar o conflito sociedade-corpo. As tecnologias da disciplina, que requerem um corpo dócil até em suas mínimas operações, defronta-se com forças opostas, vindas do próprio corpo. Estas forças advêm tanto da sua individualidade orgânica: sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes,



quanto das suas relações comunicativas externas. Por isso, diz Foucault (1983, p.131-132), o mecanismo disciplinar visava “decompor as implantações coletivas, [...] anular as aglomerações inutilizáveis, [...] impedir a vadiagem, [...] e, principalmente, romper as comunicações perigosas” Então, essa anatomia política do detalhe, com sua racionalização utilitária, constrói um espaço útil e, neste, toda e qualquer ação do corpo que seja “improdutiva” é inviabilizada pela “microfísica do poder.” Este procedimento microfísico, posto em jogo pelas instituições, funciona separando a força do corpo da sua aptidão para o movimento, esta é a descoberta de Foucault:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar, e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1983, p. 127).

Esta descoberta de Foucault nos é riquíssima, porque esclarece que a engrenagem política da dominação, não se dá primeiro pela repressão estatal ou pela apropriação ideológica, mas pelo investimento mecânico sobre o corpo. E os procedimentos técnico-táticos das manobras desvelam que a materialidade do corpo não se reduz ao nível anatômico ou espacial, mas abrange o nível energético, forças do corpo. Assim, a microfísica foucaultiana evidencia a relação partícula/onda, energia/matéria, órgão/força, por ocasião do conflito entre tecnologia política e corpo biológico. De modo que nem os procedimentos capitalistas, nem o corpo são tratados como desprovidos da materialidade energética, inclusive, ele denomina o conflito como uma relação das forças ativas contra as forças reativas.

Tentando esquematizar o mecanismo para tornar visível o conflito. Por um lado temos as estratégias disciplinares, de outro temos o corpo, ambos são forças. As estratégias, forças dissociadoras, e o corpo, campo de energia ou concentração de força. Então, as estratégias envolvem o corpo, como lhe é próprio. O corpo dentro da instituição, como, por exemplo, a criança dentro da escola, tende a ser dissociado em suas forças. O “poder do corpo” é dissociado no momento em que suas forças, então unidas, são desagregadas. Uma mesma força, quando submetida a disciplina, é ao mesmo tempo aumentada para a ação e diminuída para a potência. A



“coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1983, p.127). Ou seja, a máquina de correção aumenta a habilidade do corpo, para ser mais útil, e diminui sua “força de vontade,” para ser mais submisso. A esse lado da força que foi diminuída, chamamos de “vontade de potência” (NIETZSCHE, 1983) – uma vontade de querer crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida.

O princípio de que a aptidão aumentada é dominação acentuada, desvenda a lógica perversa da pedagogia do movimento na cultura capitalista. Foucault desvenda que a estratégia política do controle capitalista é de ordem corporal (atividade e vontade), não apenas dissociando suas forças, mas transformando a força-potência em sentimento de obediência. Em outras palavras, o exercício disciplinar passa a utilizar a energia que brota da relação de poder (corpo-tecnologia) para reforçar a própria dominação. De modo que o exercício do investimento político na materialidade do corpo faz da energia, aí fabricada, um instrumento de sujeição. A potência torna-se numa espécie de “alma” que subjuga o corpo. A “alma” para Foucault (1983, p. 31) é uma realidade produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos, vigiados, treinados e corrigidos. A “alma” não é caracterizada como um sentimento, mas como uma energia produzida no confronto corpo-mundo social. Uma energia que se localiza na superfície do corpo e dentro dele, mas que é revertida para dominação. Essa energia é o prolongamento do próprio corpo num espaço-tempo onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder, que lhe reforça a sujeição. A anatomia política altera a anatomia corporal, procurando aprisioná-la. Invertendo o conceito platônico, do corpo ser a prisão da alma, Foucault fala de uma “alma” que visa aprisionar o corpo. O poder corporal ou “vontade de potência,” vontade de querer ser mais do que é, passa a constituir-se numa couraça, minguando o corpo, tornando-o morto em seus desejos.

Nessa direção, os corpos se tornam hipertrofiados e minguados, ao mesmo tempo, em que são submetidos a determinado tipo de atividade corporal. Nessa compreensão, os movimentos tornam-se mediadores entre o interesse político e a possível rebeldia dos indivíduos. São os movimentos disciplinares que invertem a energia do então corpo insubordinado da criança, do louco e dos amantes. Assim, distinguimos atividades que aumentam a



força-potência (motricidade) de outras práticas corporais que aumentam a força-aptidão (motilidade). E ao distinguirmos motricidade de motilidade, nesses termos econômico (*quantum* de força), ampliamos nossa compreensão do corporal, não é apenas expressão social, mas conjunção paradoxal entre força de movimento e força de potência, intensidade e mobilidade, corpo “sarado” e corpo “potente.”

Essa teorização de Foucault sobre a biopolítica do corpo ajuda a ampliarmos nossa compreensão do corporal. Primeiro, reforçando o pressuposto de Marcel Mauss (1974), o movimento praticado e, principalmente, o recomendado, não é neutro, mas vincula-se a um interesse cultural. Segundo, o movimento é quem forma os sujeitos sociais. É a repetição constante de uma atividade corporal que constrói socialmente o indivíduo, por exemplo, são as muitas ações de pescaria que formam o pescador e o muito dirigir que forma o motorista. Também sabíamos, pela antropologia maussiana, que é a educação do corpo – consecução da destreza e automação dos movimentos – quem garante a utilidade social e o ajustamento dos indivíduos. Porém, é Foucault quem desvela que a aquisição da motilidade aperfeiçoada para o serviço útil, profissional ou esportivo, implica no abrandamento das emoções e no arrefecimento da força-potência. Em outras palavras, não há como pensar as “técnicas corporais” sem refletir sobre o poder do corpo, pois na tecnologia disciplinar é impossível considerar a irradiação das forças-utilidade sem perceber a coerção que sofre a força-potência.

75

## 2. Por uma antropologia do poder do corpo

Considerar o corporal mais do que a face em que se inscrevem as exigências da cultura capitalista significa abrir uma lacuna epistemológica que os trabalhos que tínhamos desenvolvido até então não ofereciam resposta. Portanto, ao introduzirmos a noção de “poder do corpo” nas discussões, ou seja, que o corporal não é apenas passividade diante da cultura, antes possui forças capazes de resistirem ao estabelecido, significa afirmar que já estamos num outro terreno epistêmico. As entrelinhas das análises foucaultianas apontam o corporal como força ativa em conflito com as forças reativas. Os procedimentos institucionais, as *tecnologias do eu* são forças reativas criadas para controlar um corpo originalmente rebelde. É o filósofo-



historiador quem desvenda esse conflito: os sistemas punitivos e o corpo dos sentenciados (1983), a clínica e o corpo dos loucos (1989), os códigos morais e o corpo dos amantes (1984;1985).

Para o momento basta esclarecer que abordamos o corporal como *quantum* de força recorrendo a dois autores: Nietzsche e Freud. Não é novidade dizer que Nietzsche é o filósofo da força, é ele quem afirma: “[...] toda a força é vontade de potência. Não há outra força física, dinâmica ou psíquica.” [E] “[...] o que o homem quer, o que a menor parcela de organismo vivo quer, é um *plus* de potência” (1983, p. 245, 247). Freud tematiza a “pulsão” do corpo como a força sexual que o move em busca do prazer, ou seja, é o aspecto ativo do corpo, “sua capacidade de por a motricidade em movimento” (FREUD apud LAPLANCHE, 1998, p.126).

76 Freud esclarece a natureza dessa “força do corpo” ao relacioná-la ao material pulsional e inconsciente. Descobriu isso, inicialmente, com suas pacientes histéricas, em *Estudos sobre a histeria* (1893-95), quando não conseguiu articular os sintomas corporais (dedos enrijecidos, faces de terror, gritos...) com as explicações das lesões anatômicas específicas. Passou a perscrutar uma outra ordem corporal que não a da anatomia, mas a da energia libidinal. A lesão, experiência traumática causadora na histérica era material, mas não anatômica, mas ficcional. Elaboração psíquica poderosa que perturba a existência humana. Forças que habitam as trevas da vida e visitam-nos na escuridão dos nossos sonhos e horrores. Daí a conclusão de Freud (1953, p. 185): “[...] é, sobretudo, de reminiscências patológicas que sofrem as histéricas.” Então, os fenômenos motores passaram a ser associados com as imagens, recordações, principalmente, aquelas que resistiam a desaparecer. O corpo passou a ser entendido como sexuado e fantasmático, constituído por cenas do passado. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud descobriu que a sexualidade humana possui elaboração mental, ou seja, a sexualidade do corpo não se restringe ao biológico e nem visa à reprodução, mas se articula numa outra economia energética que passa pelo campo da representação, buscando, basicamente, o prazer. Foi desse modo que a psicanálise deslocou-se do corpo biológico, para debruçar-se sobre o corpo pulsional.

O corpo é da ordem da pulsão, está constituído por forças. Quem iniciou essa abordagem da força do corpo, no âmbito da educação física brasileira, salvo engano, foi Katia Brandão Cavalcanti, em seu trabalho de



pós-doutorado (1994), onde definiu uma matriz teórica *"Para a unificação em ciência da motricidade humana."* Partindo dos pressupostos da sincronicidade, do holomovimento e do princípio de equivalência partícula/onda afirmou que a base epistêmica da matriz é a equivalência motricidade/corporeidade. Estava assim tornando o modo do homem estar no mundo (corporeidade) equivalente a capacidade do homem se mover no mundo (motricidade). Ou seja, manifestação corpórea e força ontológica do mover-se são percebidas sincronicamente, como campos multidimensionais de intensidade energética, participantes da energia cósmica.

Entender o poder do corpo pelo prisma da pulsão significa estabelecer uma outra compreensão do conflito corpo e cultura. Necessita-se de uma outra abordagem antropológica que dê conta da complexidade conflitual vivida cotidianamente entre os códigos normativos e os imperativos libidinais, entre a pulsão individual e a condução que a sociedade dá a essa libido. A cultura é vista como um aparelho supra-biológico que age reprimindo a tendência do corpo ao prazer, ao gasto, à ociosidade e ao erotismo.

No sistema capitalista, segundo Félix Guattari (1989), o conflito se estabelece em duas frentes de luta: luta de classe e luta dos desejos. Pois o controle dos gestos se dá juntamente com os "agenciamentos coletivos" que se insinuam na economia desejante dos explorados para produzir "[...] uma cumplicidade inconsciente com os poderes vigentes ou uma interiorização da repressão" (GUATTARI, 1989, p. 21 e p. 33). Então, o "poder do corpo" é reprimido, não apenas no sentido de policiado institucionalmente, mas distorcido, contaminado pela subjetividade capitalista. Mesmo nessa era do "sexo livre" e da hipervalorização do "cuidado de si," a "potência" do corpo tem sido dissolvida, distorcida para funcionar na reprodução do sistema.

O corpo é movido pelo impulso de quem se torna senhor do espaço e estende a força, mas a realidade social impõe aos indivíduos a necessidade de renunciar aos prazeres, ou lhe resiste a sua expansão. Este é o conflito designado por Nietzsche entre a "vontade de potência" e a "moral niilista," ou por Freud entre as reivindicações anárquicas da sexualidade (princípio do prazer) e a barreira da repressão a serviço dos valores culturais (princípio da realidade). Apesar de que, o ponto fundamental do conflito não é a ação dos mecanismos externos reprimindo a pulsão, mas os dispositivos internos do próprio sujeito, a consciência, que rejeita e mantém longe de si os desejos "reprováveis" socialmente. O conflito é duplo (externo-interno), as emoções



são reprimidas ou reutilizadas socialmente e o pulsional é recalçado internamente.

O biológico e o social conflagrados em seus procuradores internalizados no sujeito (id e superego), são protagonistas de um conflito imobilizante. O eu consciente, ao receber as percepções do mundo social torna-se no "órgão" de adaptação ao meio e à cultura. E esta cultura, por sua vez, é formada pelo corpo para reprimi-lo. Por isso, o conceito de homem em Freud, segundo Norman Brow (1972, p. 24) "é um animal que reprime a si mesmo e que cria cultura ou sociedade a fim de reprimir-se."

Essa antropologia social é complexa, pois relaciona sociedade e neurose, relação sócio-política e conduta psíquica individual. Em Freud a sociedade organiza-se no sentido de reprimir o pulsional, e a pulsão não realizada, mas recalçada, causa a neurose. A neurose é uma consequência natural da civilização ou da cultura, e a evolução cultural é decorrente da capacidade humana de adquirir neurose. Sendo assim, a fronteira entre categorias psicológicas e categorias políticas desfaz-se, em virtude dos processos psíquicos serem compreendidos dentro da função da cultura, e a cultura dentro dos processos psíquicos. Por isso, Herbert Marcuse (1978, p. 29) afirma: "A teoria de Freud é, em sua própria substância, 'sociológica', e que nenhuma nova orientação cultural ou sociológica é necessária para revelar essa substância. O 'biologismo' de Freud é teoria social numa dimensão profunda." Em "*Mal-estar e Civilização*" (1929-30) Freud estabelece o vínculo dialético entre cultura e neurose, já que para ele as variedades de cultura podem ser correlacionadas com as variedades de neurose. E nos textos de religião (TOTEM; TABU, 1913; MOISÉS; MONOTEÍSMO, 1937).

Para Freud, segundo Brown (1972, p. 27), "[...] não apenas sustenta que a história humana só pode ser compreendida como uma neurose como também que a neurose de indivíduos só pode ser compreendida no contexto da história humana como um todo" A história conflitual entre corpo-cultura é enfocada de maneira singular, porque tanto o corpo do indivíduo quanto os códigos coletivos são reconhecidos pelo núcleo da neurose – impossibilidade de internalizar totalmente a regra. A ontogenia recapitula a filogenia, ou seja, o pulsional reprimido que vomita forças arcaicas e acarreta a neurose, não é um inconsciente individual, mas coletivo.

A correlação cultura e mal-estar, civilização e culpa, antes de Freud, foi tematizada por Nietzsche em "*Genealogia da moral*" (1887). Texto no qual, a história do mundo é tratada como a história de uma moral que



enfraquece a vitalidade e a sensualidade do corpo. Num "ideal de decadência" ou numa "psicologia do sacerdote" a culpa torna-se o centro motor da consciência e, portanto, da civilização. A intensificação do sentimento de culpa e a rejeição para consigo mesmo, para com seus apetites, se constituem no impulso para o progresso. O desejo de se tornar em algo diferente do que é, "ideal do ego," é essencialmente um desejo inconsciente.

"*Ordem e Progresso*" resumem o ideal da civilização, atingir o progresso por intermédio da ordem e do controle. Como o progresso é a meta da civilização, então os seus cidadãos estão empenhados, com todas as forças, nesse propósito. Porém, sem ter idéia consciente do que realmente deseja ou das condições em que deixaria de ser infeliz, o esforço parece ser em vão, porque quanto mais se progride a infelicidade aumenta – os maiores índices de suicídio são dos países "desenvolvidos." É o pesadelo do progresso sem fim e do infundável descontentamento. O homem é o único animal do seu reino que é descontente consigo mesmo – neurótico. É o animal que por sua natureza tem desejos que não são satisfeitos pela cultura. Mas que ao mesmo tempo, por serem desejos indestrutíveis, elaboram cultura com o fim de projetá-los no espaço do vivido. Do ponto de vista socioanalítico "A história é forjada, além de nossas vontades conscientes, não pela destreza da Razão (Hegel), mas pela astúcia do Desejo; não pelo trabalho (Marx), mas 'no amor,'" afirma Brown (1972, p. 32).

Ao lado de Freud pensamos que a essência do conflito corpo-cultura não é o trabalho. As condições econômicas determinam a supraestrutura, esse é centro do princípio de realidade. Mas, a essência conflitual não reside no princípio da realidade, mas nos desejos inconscientes reprimidos, na vontade de potência. Mais do que bem-estar econômico e domínio sobre a natureza, o que move o homem e, portanto, a história, não é a dialética do trabalho, não é a satisfação do reino das necessidades, dos desejos conscientes. A inquietação humana é exatamente porque são inconscientes os desejos reais. Por isso, "Freud sugere que além do trabalho existe o amor. E se além do trabalho no fim da história existe amor, este deve ter existido sempre desde o início da história, e deve ter sido a força oculta que fornece a energia dedicada ao trabalho e constituidora da história" (BROWN, 1972, p. 33). Em suma, a relação corpo-cultura é entendida como um corpo biopsíquico que é reprimido pela cultura, e uma cultura opressora mantida e transformada pelas paixões deste mesmo corpo reprimido.



### 3 Distinção epistemológica

80 O entendimento que o corpo é constituído por forças vividas num conflito com a cultura, obriga-nos a sairmos do estudo da *Cultura Corporal* para os estudos da *Corporeidade*. Na *Cultura Corporal* o trabalho é de esquadriñar os mecanismos culturais que imprimem sua marca no corpo dos indivíduos, realizando uma arqueologia dos hábitos corporais. Na *Corporeidade*, a investigação se volta para o aspecto ativo do corpo na cultura, descrição das ações do corpo impulsivo agindo em relação aos códigos sociais. Estamos utilizando estes dois termos, muito mais para distinguir o trajeto de nossas investigações do que para estabelecer uma hierarquia valorativa. Durante a dissertação, conjuntamente com outros trabalhos dantes citados, estivemos envolvidos em desvelar os procedimentos pedagógicos e políticos da cultura capitalista, que se propõe a marcar o corpo com o código da disciplina: regularidade, produtividade e abrandamento das paixões. Nesses estudos, do tipo "*Cultura Corporal*," a preocupação está na ação da sociedade sobre o indivíduo, focalizando num primeiro plano a sociedade ou aquilo que no indivíduo, foi socializado – perspectiva maussiana. Desse modo, pressupõe-se que o comportamento individual está sempre subordinado a determinados códigos que programam coletivamente a maneira de sentir, pensar e agir considerados "corretos."

O corpo na *Cultura Corporal* é uma apropriação social; toda sua ação condensa em si mesma as codificações do grupo a que pertence. O modo como o corpo é utilizado, portanto, educado, resulta da imposição de um conjunto de normas sociais que definem, no indivíduo, determinadas modalidades de seu uso. Portanto, a prática corporal é vista como mais uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular, pois as ações motoras são compreendidas como mensagens significantes que expressam a natureza do sistema social. O corpo é pouco mais que uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo seus próprios interesses. Nessa perspectiva, o corpo é fraco e indefeso, uma estrutura biológica que se não for carregada de conotações sociais e de intervenientes culturais (religião, classe, família, educação) torna-se uma monstruosidade animal, por isso, a sociedade é tida como um bem e suas regras apresentam-se como desejáveis.

É o código social que estabelece as regras de conduta, transforma a ação e a inação em expressões da "consciência coletiva" e, sendo assim,



constitui todos os comportamentos em mensagens significantes. Por isso, as normas sociais são consideradas adequadas e justas, só restando ao corpo do indivíduo obedecê-las, já que não existiria o indivíduo sem a sociedade, este não pode negá-la sem, no mesmo ato, estar negando a si mesmo. A pesquisa no prisma da *Cultura Corporal* consiste no “estudo da maneira pela qual cada sociedade impõe ao indivíduo um uso rigorosamente determinado de seu corpo, porque é por intermédio da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos,” para utilizar as palavras de Lévi-Strauss (1974) ao comentar a obra de Mauss (1974, p. 2). Enfim, é um estudo da integração social.

Porém, nesta investigação, estamos orientados pelo enfoque da *Corporeidade*, cuja preocupação está em descrever a ação do corpo pulsional na sociedade. Não estaremos procurando a projeção do social sobre o individual, mas partiremos do corpo mesmo, deste que assimila e rebela-se contra os códigos culturais. A busca é apreender como os sentidos eróticos do corpo agem no mundo. O foco de análise não é mais a relação de posse cultura-corpo, mas a expansão do corpo no mundo, nos momentos em que o indivíduo não renuncia ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo. Portanto, estaremos tratando do aspecto ativo do corpo: da capacidade de por a motricidade em movimento, da “alma” que é produzida na superfície e no interior do corpo. O corpo, nesse tipo de abordagem, não é visto como fixo e imutável, pelo contrário é deslocável, ambíguo, hesitante e dotado de poderes desaprovados socialmente.

A distinção *Cultura Corporal* e *Corporeidade* não é para desenhar corpos diferentes, ou para despreocupar-se com a crueldade da tecnologia disciplinar capitalista, mas para salientar um outro modo de investigação. No tipo de pesquisa anterior analisávamos apenas o esforço operacional civilizador de controlar o corpo, sem nem destacar se a operação obtinha êxito ou fracassava. Apesar de no trabalho de dissertação já apontarmos sutilmente que a “cultura corporal burguesa” encontrou uma “cultura corporal popular-pagã-erótica” que lhe resistiu duramente. Dizíamos, por exemplo, que a capoeiragem afro-brasileira, jogo das pernas pro ar de alguns “vadios,” era não só o inverso, mas um obstáculo para a adoção dos exercícios ginásticos alemães ou suecos, próprios de uma cultura que valorizava a verticalização, a posição ereta do corpo, a ordem e a decência.



Nesta pesquisa, continuamos afirmando que a relação corpo-cultura é indissociável, só que não estamos tomando a conduta do corpo para pensar as estruturas sociais. O trabalho não deixa de ser sociológico, mas não se restringe a essa ciência. A questão não é que a estrutura social esteja ausente ao se pensar o corpo, mas que o corpo não é apenas espelho da sociedade, projeção da cultura. Acreditamos que a sociedade codifica o corpo, mas este não é totalmente codificado por ela, há forças inconscientes que não deixam o corpo modelar-se completamente à imagem da sociedade. Muitas práticas corporais são manifestações do desorganizado e do incontrolado, ou seja, escapam ao controle social, chegando até a oferecer-lhe perigo. Em síntese, na *Corporeidade*, entendemos as atividades corporais como uma linguagem, antes de ser instrumental, ela é simbólica e expressiva, meio pela qual a sociedade se diz aos indivíduos e os indivíduos dizem e contradizem a sociedade.

82 Pretendemos mesmo é designar nessa terminologia um rompimento epistemológico com os nossos próprios trabalhos precedentes. Como é próprio da *Formação de espírito científico* (BACHELARD, 1988), este estudo não representa continuidade, mas ruptura, mobilização do conhecimento para uma outra instância. Estamos tomando outra via de acesso a relação cultura-corpo, não apenas da cultura imprimindo no corpo os interesses econômicos e políticos, mas do corpo se expandindo em condutas que expressam sentidos inconscientes, rebeldes aos interesses sociais. A relação corpo-cultura não é mais vista como corpo produto das técnicas coletivas, mas como uma troca semântica, um dando significado ao outro. No *Ensaio sobre a dádiva* (1924), Mauss colocara a troca como o denominador comum de um grande número de atividades aparentemente heterogêneas e situava o inconsciente como o agente mediador entre o eu e o outro – mas, como afirma Lévi-Strauss (1974), essa obra prima não foi suficientemente desenvolvida – É nessa perspectiva que compreendemos o estudo da *Corporeidade*, atentando para a troca simbólica corpo-cultura.

A relação corpo-cultura passa a ser vista de modo complexo, não é mais, um determinando o outro, mas ambos se vitalizando ou mortificando-se, a semelhança da natureza multiforme e heteróclita da linguagem. Enquanto a *língua* é uma instituição social e um sistema de valores contratuais ao qual os indivíduos têm de se submeter em bloco, se quiser se comunicar, a *fala* é essencialmente um ato individual de seleção e atualização, esclarece Roland

Barthes (1975). Os estudos da *Cultura Corporal* não vêem a relação dialética *língua-fala*, eles se detém apenas na força da instituição social, superior aos indivíduos, que não podem, sozinhos, nem cria-la nem modifica-la. Na *Corporeidade* a pesquisa se situa no intervalo dessa troca recíproca entre um e outro, os códigos sociais só são assimiladas na medida em que os corpos individuais os atualiza. Os corpos individuais se instrumentalizam dos códigos sociais e os códigos sociais se concretizam nos corpos dos indivíduos.

A semelhança dos estudos da *Corporeidade* com os estudos da lingüística não param por aí, para Noam Chomsky (1977) há uma "gramática generativa" e uma espécie de infra-estrutura criacional da linguagem, um sistema "material" de forças em tensão. Isto quer dizer que por trás das formas estruturadas, que são estruturas extintas ou arrefecidas, transparecem, fundamentalmente, as estruturas profundas que são "sujeitos" criadores. Ou seja, estudar os movimentos corporais apenas como produto dos códigos sociais é estar circunscrito no âmbito da "gramática," das formas arrefecidas de manifestação do corpo e, sendo assim, não se faz o levantamento do sistema material de forças que constituem a motricidade humana.

Tal como os trabalhos de Chomsky confirmam que há uma estrutura dinâmica na intenção geral das frases muito mais do que nas formas mortas e vazias das categorias sintáticas, assim também pretendemos investigar o movimento humano como linguagem dinâmica e criativa do corpo na cultura. De modo que o esquema explicativo nos estudos da *Corporeidade* não é linear, não estaremos reduzindo a relação corpo-cultura ao sistema social (culturalista), nem também estaremos atentando apenas para o seu processo motivador, exterior à consciência e exclusivo das pulsões (psicanalista). Mas o abordamos pelo viés da antropologia, enquanto conjunto de ciências que estudam a espécie humana. Fazemos nossas as palavras de Gilbert Durand (2001, p. 40-41) ao discutir a origem do simbolismo, diz ele: "Gostaríamos, sobretudo, de nos libertar definitivamente da querela que periodicamente, põe uns contra os outros, culturalistas e psicólogos, e tentar apaziguar, colocando-nos num ponto de vista antropológico para o qual 'nada de humano deve ser estranho.'"

Desse modo, a investigação da *Corporeidade* não coloca como determinante nem a cultura com seus códigos, nem o corpo com suas pulsões, mas enfoca o corporal nessa oscilação entre o pulsional e o meio social. É nesse intervalo, caminhar reversível entre um e outro, que instalamos a



investigação do “aspecto ativo do corpo.” Isso não significa exclusão de abordagens, mas seu reencontro entrecruzado e ampliado, pois observando o corpo em suas ações ou inações enxergamos o biológico, o psíquico e o político, como camadas constituintes do corpo vivo. Por isso, não estamos apenas observando os mecanismos de aculturação dos corpos (*Técnicas corporais*) ou descrevendo como a estrutura social imprime-se sobre a estrutura somática individual, mas atentando para a corporeidade como linguagem que introjeta, modifica e projeta os códigos sociais. Nesse sentido, estamos atentos à corporeidade, para essa capacidade do corpo bio-psico-político expandir-se no mundo. A propagação acontece quando o corpo comunica, expandindo-se no mundo pelos movimentos (dos pontapés do feto na barriga da mãe à corrida da criança na rua), pelos sentidos (dos órgãos biológicos aos aparelhos tecnológicos que ampliam sua capacidade – o telescópio e o olho), pelos códigos sociais assumidos (das roupas às crenças). Dessa forma, o mundo vai codificado o corpo em camadas superpostas, semelhante a uma cebola. O corpo converte-se em túnicas carnosas e cada túnica é uma mensagem: o músculo esculpido fala do exercício, a flacidez fala do sedentarismo, o puxão da perna fala do AVC, a dilatação torácica fala da natação, as rugas falam da idade, a barriga distendida fala da esquistossomose, o cabelo mau cortado fala da condição social, o odor fala da higiene, as roupas falam da moda.

Portanto, o estudo da *Corporeidade* como linguagem, não aborda a relação cultura e o modo de ser corpo pela causalidade ou pela síntese, mas pela multiplicidade. A cultura é vista como o espaço de criação do corpo e o corpo como espaço de inscrição e subversão da cultura. Não há entre eles uma unidade. A pele, segundo Rubem Alves (1987, p. 12), “é um palimpsesto vivo” – pergaminho sobre o qual se escreve muitas vezes –. Uma escritura que foi feita na carne em cima de outras escrituras, num acúmulo de inúmeras mensagens pessoais e sociais, umas por cima das outras, umas por baixo das outras, umas ao lado das outras. Todas incrustadas na mesma carne, numa afirmação e negação dos arranjos culturais. Enfim, para a *Corporeidade* o corpo é “texto” da cultura e “subtexto” da pulsão libidinal.



## Notas

<sup>1</sup> O trabalho de Jorge Crespo, *História do corpo* (1990) consiste em examinar as condições em que, na transição do século XVIII para o século XIX, na vida portuguesa, os corpos foram submetidos às limitações infligidas pelo Estado. As operações desenvolvidas para regularizar a conduta do corpo foram através de três eixos principais: pelo uso da repressão, realizada na ação policial e da justiça; pelo fortalecimento da consciência moral individual dos cidadãos e facilitando o exercício de auto-controle; pela colaboração de médicos e educadores, reunidos para justificar, sob o ponto de vista teórico, a homogeneização das condutas..

<sup>2</sup> Os trabalhos de Carmem Lúcia Soares – *Educação física: raízes européias e Brasil* (1994). *Imagens da educação no corpo* (1998) – resultados de sua dissertação e tese, respectivamente, analisam a racionalização burguesa expressa na formulação da “ginástica científica”. No primeiro, aborda o pensamento médico-higienista na Europa (1850-1930) e o discurso disciplinador e moral de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, no Brasil. O segundo, analisa a ginástica francesa (Amoros e Demeny) no contexto artístico/circense do século XIX, e conclui que a ginástica, como uma estratégia de controle das práticas corporais que se manifestavam nas ruas, festas e jogos populares é modelo técnico de educação do corpo, que potencializa as ações de modelagem e adestramento, ensinando o indivíduo, pelo corpo e no corpo, a ser um disciplinador de si mesmo.

<sup>3</sup> Estamos nos referindo a várias pesquisas, dos anos 1990, por exemplo, que foram publicadas nas coletâneas realizadas FERRERIA NETO, Amarílio (Org.) *Pesquisa histórica na educação física*. ARACRUZ: Facha (1996; 1997; 1998; 1999); SOARES, Carmem Lúcia. (Org.) *Cademo CEDES*, n. 48: Corpo e educação (1999); SANT’ANNA, Denise B. *Políticas do corpo*. (1995) e nos sete ENCONTROS NACIONAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA (Campinas, 1993; Ponta Grossa, 1994; Santa Catarina, 1995; Belo Horizonte, 1996; Maceió, 1997; Rio de Janeiro, 1998; Gramado, 2000).

## Referências

- ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1987.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Tradução Remberto Kuhnen e Antônio Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução Izidro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BROWN, Norman. *Vida contra a morte*. Tradução Nathanael Caixeiro. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1972.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Para a unificação em ciência da motricidade humana*. Natal/RN: EDUFRRN, 2001 (Originalmente apresentado como tese de pós-doutorado à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa-Portugal, 1994).
- CHOMSKY, Noam; RUWET, Nicolas. *A gramática generativa*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CRESCO, Jorge. *História do corpo: memória e sociedade*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Processo civilizador: Uma história dos costumes*. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 (v.1).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1993.



- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução Lígia Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: GRAAL, 1980 (v. 1).
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: GRAAL, 1984 (v. 2).
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Tradução Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985 (v. 3).
- FREUD, Sigmund. **Obras completas. El mal estar en la cultura**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (v. 19).
- \_\_\_\_\_. **Obras completas. La histeria**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (v. 10).
- \_\_\_\_\_. **Obras completas. La interpretación de los sueños**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (t. 1 e 2).
- \_\_\_\_\_. **Obras completas. Moisés y la religión monoteísta**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (v. 20).
- \_\_\_\_\_. **Obras completas. Totem y tabú**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (v. 8).
- \_\_\_\_\_. **Obras completas. Una teoría sexual y otros ensayos**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953 (v. 2).
- GUATTARI, Félix. **Pulsões políticas do desejo**. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LAPLANCHE, Jean. **Problemática I. A angústia**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Vida e obra**. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Tradução Álvaro Cabral. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974 (v. 2).
- NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução Mário Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, [1983].
- \_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra**. Tradução José Mendes Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, [1984].
- SILVA, Pierre Normando Gomes. **A cultura corporal burguesa: seu contexto histórico e suas primeiras sistematizações pedagógicas**. 1998. 303 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.



SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas/SP: Autores associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas/SP: Autores associados, 1998.

---

Pierre Normando Gomes da Silva  
Prof<sup>o</sup> do Curso de Educação Física da UFPB  
End. Rua Pres. Roosevelt, 128, apt<sup>o</sup>101 –  
Expedicionários – João Pessoa/Paraíba. 58.040-730  
E-mail: pierreunice@ig.com.br

Kátia Brandão Cavalcanti  
Pesquisadora integrante da Linha de Pesquisa  
Educação e Corporeidade do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN  
End: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio  
Natal/RN. 59082-090  
E-mail: katiabrandao@terra.com.br

---

Recebido 11 nov. 2004  
Aceito 20 nov. 2004



# Educação Física Escolar sob a Perspectiva da Cidadania: Inclusão, Alteridade, Formação e Informação Plenas

Jackeline Castilho

Universidade Estadual Paulista de Rio Claro

## Resumo

O interesse deste estudo se concentrou na reflexão sobre os princípios da cidadania, nas aulas de Educação Física Escolar. A metodologia utilizada foi a observação da atuação de professores de Educação Física, em quatro escolas públicas de Ribeirão Preto, SP, com aplicação de 230 questionários, em alunos de 4<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries. Os dados analisados, descritivamente, indicam que, à medida que se aproxima o final do Ensino Fundamental, o interesse e a motivação pela disciplina vai diminuindo. Isso gera a necessidade de estabelecer especificidade nos conteúdos, abranger novas didáticas, construir e conquistar o sentido da cidadania, através de vivências efetivas de inclusão, alteridade, direito as estruturas necessárias ao ensino-aprendizagem, à reclassificação, enfim, a uma educação física escolar de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física, Escolar, Cidadania

## Abstract

The interest of this study was concentrated on the reflection on the Principles of the citizenship, in Physical Education's classes at school. The methodology used was the observation of Physical Education Teachers' performance, in four public schools of Ribeirão Preto, SP, with the application of 230 questionnaires, to students of 4th to 8th series. The analysed data indicates that the interest and the motivation for the discipline is decreasing by Elementary School. This fact causes the need to establish and specify the contents, to include new didacts, to build and to conquer the sense of citizenship, through effective inclusion, alterity, right of the necessary structures to teaching-learning, to the reclassification, and finally, to a quality School Physical Education. Keywords: Physical Education at School, Citizenship



## Introdução

A inclusão de exercícios físicos na escola não é assunto novo, conforme evidencia Darido (2003), uma vez que esses passaram por inúmeras alterações desde o século XIII, da perspectiva higienista na década de 30, alternando-se para os modelos tecnicista, desportivista e biologista, amplamente criticados a partir da década de 80, o que ocasionou novas reflexões acerca dos modelos até então propostos.

Rompendo com o modelo mecanicista, a autora menciona diferentes concepções coexistindo na atualidade:

- a desenvolvimentista, que tem como principais temáticas as habilidades, as aprendizagens e o desenvolvimento motor na adaptação e oferece experiências de movimento ao aluno;
- a construtivista, que enfoca a cultura popular, o jogo e o lúdico na construção de conhecimento através da interação e ação do sujeito/mundo;
- a crítico-superadora, que a sua finalidade é a transformação social através da cultura corporal, como os temas: jogo, ginástica, esporte, dança, capoeira e outros, relacionados ao contexto-social dos alunos e à visão histórica;
- a sistêmica que amplia o enfoque anterior, inserindo motivos, atitudes e comportamentos também como temática principal;
- a psicomotricidade, que trabalha com a reeducação motora e prioriza o domínio do próprio corpo e a desinibição voluntária, substituindo o conteúdo predominantemente esportivo para o de valorização do esquema motor, da lateralidade, da consciência corporal e da coordenação viso-motora;
- a crítico-emancipatória, que desenvolve a transcendência de limites, conhecimentos e esportes;
- a cultural, a qual reconhece o papel da cultura, alteridade e técnicas corporais;
- os jogos cooperativos, os quais têm como conteúdo mais relevante a incorporação de novos valores e indivíduos cooperativos;
- a saúde renovada, que objetiva melhorar a saúde, desenvolver um estilo de vida ativo, conhecimentos e exercícios físicos;
- o Parâmetro Curricular Nacional<sup>1</sup>, que, além de entender a Educação Física como uma forma de introdução e integração do aluno na cultura corporal do movimento, procura desfocar a ênfase na aptidão<sup>2</sup> física e no rendimento esportivo, para englobar aspectos cognitivos, motores, afetivos, estéticos e sócio-culturais; princípios de inclusão e aceitação da diversidade, legitimando as diversas possibilidades de aprendizagem, categorias de



conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) e pressupostos pedagógicos (construtivistas, desenvolvimentistas, críticos e psicomotores), no espaço de debate e em sua prática.

Colaboraram com estas reflexões outros autores, como Resende (1994), Resende e Soares (1997), Garcia (1999), Rodrigues (2002), os quais evidenciam que a Educação Física Escolar tem o direito e o dever de garantir elementos de autonomia aos alunos, bem como, inserção social e convívio com regras e regulamentos. E isso deverá atender adequadamente às necessidades e ao desejo dos jovens nos movimentos do cotidiano, suas aspirações de lazer relacionadas à cultura do movimento e gerenciando sua própria atividade motora nas dimensões da competição e da expressão.

Alguns autores divergem dessa perspectiva, como Conant (1963), reitor de Harvard, citado em Pereira (1998, p. 229) que alegou que o conhecimento produzido pela Educação Física não se caracterizava por ser próprio, portanto, " [...] se a EF produziu e vem produzindo, desde então conhecimento que não lhe pertence, essa área precisa definir o que pesquisar." Mais atualmente, Pereira (1998), seguindo essa linha, mostra-se bastante preocupado com a Educação Física como disciplina acadêmica, bem como, com os conhecimentos por ela produzidos, a adequação de métodos empregados e a qualidade das pesquisas realizadas.

No mesmo sentido, Crum (1993) aponta um sério cepticismo quanto à relevância social da Educação Física, citando, além de uma crise de identidade, dúvidas quanto a sua legitimidade, em função de seu julgamento por valor utilitário. Esse autor esclarece que as disciplinas que transmitem competências necessárias para a participação na sociedade têm sua vaga garantida no tronco curricular, enquanto que aquelas que essencialmente são formais, por visarem à construção do caráter, do pensamento lógico e da formação social, como é o caso da Educação Física, ficam a margem do reconhecimento público e político.

Compactuando com a argumentação acima, tem-se a própria legislação, que ressalta no parágrafo 3, do artigo 26, da Lei 9.394<sup>3</sup> de 20 de dezembro de 1996, o caráter facultativo da Educação Física nos cursos noturnos. Esse artigo, associado à expressão "integrada à proposta pedagógica," segundo Betti (1999), tem colaborado para perda do direito à



Educação Física, para a terceirização em academias, para a aceitação de frequência substitutiva e para a redução do número de aulas.

Essa baixa auto-imagem leva também à crise de identidade da disciplina, ou ainda, à perda das instâncias da cidadania (Direitos de 1ª, 2ª e 3ª gerações), por não levar em consideração a necessidade do cuidado com a saúde, do convívio social, do lazer e do relaxamento, conforme salienta Betti (1999).

Resende (1994, p. 32) destaca que, além da crise de identidade, existe “a crise da função social a ser desempenhada no sistema de Educação Formal, bem como a insuficiência ou inconsistência das linhas gerais de ação didático-pedagógica, calcadas numa perspectiva superadora nos modelos tradicionais.”

Independentemente destes pressupostos, contribuem para a melhora de imagem da disciplina os teóricos (HENRY, 1964; RARICK, 1967 apud PEREIRA, 1998), entre outros, os quais, há 30 anos, desencadearam um movimento de produção de conhecimento na área, através de teses e dissertações, focalizando a mudança no panorama sócio-político-cultural.

Essa mudança foi ampliada mais efetivamente a partir de 2000, devido a vários motivos como: a preocupação com a saúde; a normatização e legalização da profissão, com a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e demais Conselhos Regionais; com a abertura de programas de mestrado na área; com o retorno de profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo e a confirmação da vocação da Educação Física como ciência da motricidade humana, mesmo que no nível de discurso, conforme assevera Darido (2003).

Dessa maneira, a Educação Física vem sobrevivendo. Apesar de seu reconhecimento social precisar ser melhorado, a disciplina continua sendo, em última instância, uma das responsáveis pela criação de uma identidade escolar ao expor à comunidade o resultado da administração e do trabalho realizado pela instituição “escola” e de todos os envolvidos.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo objetiva investigar de que maneira a Educação Física tem inserido em seu contexto a difusão da ética, da cidadania e da inclusão, temas bastante relevantes na conjuntura atual da sociedade. Também permeia a inquietação sobre o papel do profissional desta área da redefinição axiológica.



## Método

Este estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu-se por meio de uma pesquisa exploratória, a qual utilizou dois instrumentos para a coleta de dados, sendo um relativo a "Observação em campo da atuação de professores de Educação Física," em quatro escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, SP, com preenchimento de relatório e outro, referente a um "Questionário contendo perguntas mistas" aplicado a alunos dessas escolas.

A observação é uma forma de investigação que, apesar de adequar-se perfeitamente em alguns casos, possui algumas lacunas em termos de confiabilidade, em função da seletividade e parcialidade do observador. Porém, com o intuito de minimizar essas interferências, foram realizados um planejamento, uma preparação e uma sistematização da técnica, nos quais foram definidos os propósitos da pesquisa, o grau de participação do observador e a explicitação de seu papel, assim como o foco da investigação e a duração do trabalho.

O propósito da pesquisa direciona-se para a identificação, a determinação e a avaliação de aspectos como os princípios de inclusão, alteridade e formação e informação plenas.

Quanto ao grau da participação do observador, em função do contato ser pequeno (o número de horas totais estagiadas por cada série era de, aproximadamente, quatro horas) não houve grande imersão, sendo, portanto, uma atuação mais como espectador do que como participante. Segundo Junker (1971), esta situação enquadra-se no que se denomina Participante como Observador, o qual,

[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende [...] a preocupação é não deixar totalmente claro o que se pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias (JUNKER apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Em relação ao grau de explicitação do papel do observador, em cada escola assistida, na primeira semana, a investigação se deu apenas com observação, sendo que, posteriormente (geralmente nas últimas semanas), foi realizado um roteiro de perguntas e dúvidas referentes a cada escola, com o Professor responsável pela Educação Física e com a Secretária.



Foram apresentados questionários aos alunos, respondidos sem maiores problemas. Todas as anotações de campo foram realizadas fora do local pesquisado. Em função do pequeno tempo de imersão por série, não houve envolvimento pessoal na vida do grupo, apesar de que, tratando-se de crianças, houve uma certa curiosidade sobre a presença do observador. Com relação às Diretorias das escolas, foi enviada uma carta de próprio punho, solicitando o Estágio de Observação, acompanhada de Declaração de Matrícula, na qual constava o pedido oficial do Centro Universitário para estagiar naquela entidade, o Projeto e o Currículo.

O foco da investigação concentrou-se na observação dos princípios de cidadania: inclusão, formação e informação plenas e alteridade. Com o intuito de “checar” esses resultados, foram entrevistados 230 alunos de quatro escolas, por meio de um questionário composto por dez perguntas, sendo seis fechadas e as demais abertas. Além da obtenção de dados pessoais, as perguntas estavam direcionadas para descobrir sobre apreciação da disciplina, materiais que mais gostavam de praticar, sobre as brincadeiras e desportos preferidos, outros conteúdos aprendidos e a questão sobre cidadania: alteridade e parceria como construção permanente de conhecimentos e das aulas, abordados e citados por Perrenoud:

Não se aprende sozinho, afirma o CRESAS<sup>4</sup>, (1987), insistindo no papel das interações sociais na construção dos conhecimentos. O mesmo autor coletivo defende (1991) uma verdadeira pedagogia interativa. Isso supõe que o professor seja capaz de fazer os alunos trabalharem em equipe (PERRENOUD, 2000, p. 63).

Para um melhor entendimento da duração do trabalho, localizamos e caracterizamos a participação de cada escola na pesquisa, sendo que a Escola 1 é localizada em importante avenida de acesso da cidade, que divide reconhecidos bairros de Classe Média, Zona Leste. É uma escola estadual, que funciona desde 1953, atendendo 840 alunos do Ciclo 1. Foram 28 horas observadas e 34 questionários respondidos por alunos de 4<sup>o</sup> série. A Escola 2 localiza-se a 200 metros da Escola 1, também estadual. Lá funcionam Ciclo 2, Ensino Médio, Sala de Recursos e Educação Física Adaptada para Deficientes Visuais. Atende aproximadamente 3.000 alunos durante os três períodos. Foram 28 horas observadas e 23 questionários respondidos por alunos de 5<sup>o</sup>, 14 por alunos de 6<sup>o</sup>, 24 por alunos de 7<sup>o</sup> e 18 por alunos de 8<sup>o</sup> série, totalizando 79 entrevistados.



A Escola 3 é a uma escola estadual da Zona Norte, inaugurada em 2001, num bairro periférico, próximo à Rodovia Alexandre Balbo ? Anel Viário Contorno Norte. Atende a um conjunto habitacional, recentemente urbanizado, bastante familiar, classe baixa, porém vizinho a bairros pobres e reconhecidamente violentos. Possui em torno de 400 alunos distribuídos em Ciclo 1 e 2, até 6ª série, nos períodos matutino e vespertino. Foram 50 horas observadas e 23 questionários respondidos por alunos de 4ª série, 23 questionários de alunos de 5ª e 25 questionários de alunos de 6ª, totalizando 73 entrevistados.

A Escola 4 é localizada na Zona Norte da cidade. Essa escola é municipal e tem aproximadamente 1.600 alunos, provenientes de vários conjuntos habitacionais, classes baixas, atendendo-os nos três períodos, inclusive com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Foram 10 horas observadas e 44 alunos questionados, sendo 19 alunos de 7ª série e 25 de 8ª série.

A duração do trabalho foi de quatro meses, num total de 116 horas, com 230 alunos entrevistados de 4ª à 8ª série e observação de quatro professores.

94

## **Análise e discussão dos resultados**

Os dados foram analisados de forma descritiva, tendo em vista a natureza do estudo, por meio da utilização da técnica de análise de conteúdo temático, a qual, conforme salienta Richardson (1989), evidencia apenas o tema recorrente nas respostas, facilitando, assim, a compreensão das mesmas. Para facilitar a visualização, os temas foram analisados separadamente e são apresentaremos a seguir.

## **Inclusão**

Verificou-se a inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem (principalmente com relação à faixa etária), o que é regulado pela Lei 9394/96.

Essa percepção foi confirmada no questionário, quando os dados pessoais foram apresentados: nas 4ª séries, em torno de 81% dos pesquisados tinham entre nove e dez anos; nas 5ª séries, 61% estavam com onze anos;

nas 6ª séries, 76% com doze anos; nas 7ª séries, 71% com treze anos e nas 8ª séries, 65% com quatorze anos. Esses percentuais demonstram que, nas escolas pesquisadas, cerca de 17 a 20% de alunos que freqüentam de 4ª a 8ª série, estavam dois anos acima da idade própria para a série.

No Parecer CEE 67/98 - Normas Regimentais para Escolas Estaduais<sup>5</sup>, em "Organização da vida escolar," que trata das formas de ingresso, classificação e reclassificação, o Artigo 73 define-a com relação à correspondência idade/série e avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, e o Artigo 75, que estabelece que o aluno poderá ser reclassificado, em série mais avançada, com defasagem de conhecimentos ou lacuna curricular de séries anteriores, desde que suprimindo a defasagem através de reforço e recuperação, adaptação de estudos ou pela adoção do regime da progressão parcial.

A inclusão de alunos mais velhos em salas de ensino regular reflete a ausência de uma reclassificação mais apurada dos alunos ao ingressarem tanto na escola, quanto na série própria de sua idade. Betti (1999, p. 85) ao tratar do assunto relacionado à Educação Física, concorda comentando que esse aluno deveria ser incluído, através da reclassificação, "em turma mais ajustada à sua faixa etária e desenvolvimento físico."

Por não acontecer a reclassificação na prática, observou-se que o aluno encontra-se inserido fisicamente na sala ou na quadra, porém apresenta problemas, que vão de entrosamento à conduta, comprometendo, em função das interferências geradas, o interesse e andamento da aula. Os professores apresentavam, de maneira geral, dificuldades em lidar com tantas heterogeneidades. Mesmo assim, percebeu-se, em todas as séries amostradas, um alto índice de aprovação da disciplina; sendo de 90% de alunos da 4ª série; 100% dos alunos da 5ª; 98% da 6ª série; 100% da 7ª e 93% da 8ª série.

Corroboram para a explicação do fenômeno, Medina (1993), com o conceito de Educação Física Revolucionária; Freire (1997, p.13) ao tratar "corpo e mente" como componentes que integram um único organismo, sendo que "ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para emancipar;" ou ainda, Bailão, Oliveira e Corbucci (2002), que defendem a idéia de que a aula de educação física é o espaço da liberdade, onde a criança realiza atividades próprias de sua idade, revelando suas habilidades, capacidades em atmosfera lúdica e recreativa.



Contudo, nessa amostragem, apareceu um vestígio de 2,3 % de desagrado com relação à disciplina a partir da 6ª série, que aumentou para 7% na 8ª série. Como as amostras foram obtidas em várias escolas e conseqüentemente, a opinião dos alunos reflete a aceitação das didáticas e metodologias de professores e dinâmicas administrativas diferentes, há necessidade de um aprofundamento na amostragem, para se fazer uma generalização.

Com relação aos motivos elencados para se gostar da disciplina, as 4ª, 5ª e 6ª séries responderam em torno de 25,4%, 40,8% e 35,6%, respectivamente, que apreciam a aula, descrevendo-a com os termos: "legal, bom" e "acredita ser a melhor aula." Já, 7ª (27,3%) e 8ª (36,7%) séries, a motivação vem da prática de esportes e de ginástica, denotando uma preocupação estética. Betti (1999) descreve este panorama, evidenciando que:

[...] Os alunos tomam contato precocemente com as práticas corporais e esportivas do mundo adulto. Há aulas de ginástica aeróbia na TV, médicos dão entrevistas falando dos benefícios [...] as revistas femininas e para adolescentes sugerem exercícios para 'perder barriga', 'levantar o bumbum' (BETTI, 1999, p. 91).

96

Para o autor, a Educação Física Escolar precisa contextualizar-se, articular as informações veiculadas pelas mídias, ou ainda, as preocupantes exigências estéticas relacionadas ao culto ao corpo, mediante reflexão crítica, ressignificando-as.

Destaca-se ainda nesta pergunta, três importantes depoimentos de alunos de 8ª série: duas meninas da Escola 4, que comentaram sobre: "não gostar de jogar bola" e "não saber jogar nada, machucar-se e reclamar sobre a violência de outras meninas" e um aluno, da Escola 2, que expôs sobre o fato de "não gostar da aula por não se enturmar."

Esta situação é confirmada principalmente no Ciclo 2, no qual acontece o "clássico", meninos jogam futebol, enquanto gordinhos, menos hábeis, são excluídos ou pseudo-incluídos e algumas meninas ficam sentadas na arquibancada, esperando o sinal para a próxima aula. As demais meninas fazem uma rodinha de voleibol, num pedaço da quadra, pois, na maioria das escolas, não existem redes para a prática do esporte. Muitos adolescentes estão acima de seu peso, mas nem por isso aproveitam a oportunidade de realizar alguma atividade física.



Fox (1988, p.28) tece considerações a respeito dos diferentes padrões de comportamento adquiridos também em aulas, ao comentar que “podemos imaginar que ao sair da escola, a atividade física não se tornará um hábito para a maioria desse tipo de alunos, por causa das lembranças desagradáveis que eles têm.”

E a aparente situação de estigma trazida por esses alunos, que Goffman (1982) refere-se como uma situação em que o indivíduo está inábil para aceitação social plena. Sendo os ambientes sociais os principais responsáveis para estabelecer estas categorias, como, por exemplo, numa aula de Educação Física, quando esta visa apenas à performance, os gordinhos e os menos coordenados, os indivíduos mais sensíveis, os medrosos, os tímidos, entre outros, têm grande probabilidade de serem assim estigmatizados, conforme elucida Goffman:

Isto é facilitado, e claro, pelo fato de que os papéis de estigmatizado e normal são simplesmente complementares, mas exibem ainda paralelos e semelhanças surpreendentes. Aqueles que desempenham cada um dos papéis podem evitar o contato com o outro como um meio de ajustamento; cada um deles pode sentir que não é completamente aceito pelo outro e que sua própria conduta está sendo cuidadosamente observada – no que pode ter razão. Cada um pode ficar com seus “iguais” só para não ter que enfrentar o problema (GOFFMAN, 1982, p. 144).

97

Essas turmas são bastante desmotivadas e desmotivantes, o que já não acontece com as turmas de treinamento, que estão sempre presentes nos horários e dias combinados. Além de estarem motivadas, realizam os exercícios para melhorar os fundamentos do esporte, jogam entre si, ocorrendo rodízio de jogadores a cada cinco minutos de jogo, e a aula flui bem.

Fox (1988) ao averiguar a perspectiva de pessoas que participaram das aulas de Educação Física na vida adulta, divide os ex-alunos, em três grandes grupos: os aproximadores, aqueles que percebem recompensas no exercício/esporte; os evitadores, que percebem-no como uma experiência potencialmente negativa e os neutros, que não têm fortes sentimentos sobre e que são mais dependentes das circunstâncias sociais e ambientais do que de convicções fortes.

Articulando o público das “turmas de treinamento” com o que o autor denomina de “aproximadores” e completa:



Podemos imaginar, por exemplo, que quando o sucesso na educação física é grandemente medido pela aquisição de habilidades atléticas ou esportivas, a maioria dos "aproximadores" são aqueles que desenvolvem níveis mais elevados do que seus colegas (FOX, 1988, p. 9).

Tendo esta compreensão, a questão da cidadania dentro do Princípio da Inclusão nas aulas de Educação Física, deve permitir o acesso a todos, homogeneização do capital cultural do movimento, igualdade de oportunidades, flexibilidade de conteúdos, experiências específicas do profissional com a inclusão além de atitudes positivas e, como descreve Rodrigues (2002), em sua experiência portuguesa na Educação Física Inclusiva que a escola inclusiva procura atender, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos, sejam elas culturais, étnicas, entre outras, adequadamente e com qualidade.

## Formação e informação plenas

Essa questão passa pela fundamentação, operacionalização no processo ensino-aprendizagem; acesso e instrumentação teórico-prático. Destacam-se neste item a infra-estrutura e sua conservação; a disponibilidade de materiais; conteúdos e didáticas apresentadas e integração da formação e informação.

Sobre a infra-estrutura para a atividade física oferecida pelas escolas, de uma forma geral é basicamente a mesma, ou seja, quadra poliesportiva descoberta, cercada por alambrados de arame e uso do espaço coberto da cantina, diferindo, eventualmente, apenas na disponibilidade de materiais (bolas de futebol, de vôlei, bolas pequenas de plástico, cordas e arcos), nas propostas pedagógicas de cada professor e no apoio administrativo.

Notou-se, nas escolas onde funcionam o Ciclo I, poucos problemas de vandalismo e agressividade; enquanto que, nas escolas que trabalham com o Ciclo II, ocorre aumento na agressividade dos alunos, vandalismo contra as estruturas e furto e depredação de materiais e equipamentos.

Com relação aos materiais mais apreciados; 64,5% dos alunos da 4ª série apreciam o uso da bola. Acompanham esta opinião 76,1% da 5ª; 94,9% da 6ª; 100% da 7ª e 99% da 8ª série. Pelos percentuais apresentados em todas as séries, detecta-se que a bola é o material preferido e mais utilizado, mas questiona-se este resultado.



Várias hipóteses foram levantadas acerca do “signo bola.” Ela acontece em função da atração pelo futebol, reconhecidamente o esporte nacional, com alto índice de adesão na prática do público em geral e no significativo imaginário de sucesso financeiro e social; ou porque crianças preferem, segundo Boris (1971) citado em Vayer e Destrooper (1986), formas arredondadas; ou por ser a única possibilidade de equipamento; ou por faltar imaginação e conhecimento dos professores; ou por existir uma acomodação por parte de todos ou ainda, porque é realmente o material preferido. Caberia um maior aprofundamento na questão.

Na literatura, apontam-se vários materiais utilizados, tanto em jogos como em brincadeiras. Miranda (2002), ao sugerir 210 jogos infantis divide-os em 54 jogos para a faixa etária de quatro a seis anos, sendo que destes apenas 5 (9,26%) usam bola; dos 113 indicados para o público de sete a nove anos, em 33 aparecem a bola como material utilizado (29,20%), e dos 43 jogos para a dez a doze anos, nove precisam de bola (20,93%).

Almeida (1997) também contribui neste sentido, sendo que, dos trinta jogos competitivos sugeridos pelo autor, seis fazem uso da bola, o que corresponde a 20%, percentual bem próximo aos levantados em Miranda. Marcellino (2002), em seu “Repertório de atividades de recreação e lazer,” direcionado para o *target* de hotéis, acampamentos, prefeituras e clubes, levanta 162 jogos, sendo que dezoito (11,1%) utilizam bola. Portanto, percebem-se inúmeras opções que não contemplam a bola como único material necessário.

À medida que o tempo de observação nas escolas foi passando, percebeu-se que as situações-problema se repetiam. Principalmente, o desinteresse pelas atividades físicas propostas nas aulas a partir de quatorze anos, faixa etária correspondente à 8ª série, ou final de segundo ciclo em São Paulo, não só na prática, mas também relacionado aos conteúdos como, o desconhecimento dos próprios alunos de temas transversais afins com a Educação Física, como a Educação pelo Movimento e Educação Motora, o Desenvolvimento de Múltiplas Habilidades e Competências, a Educação para a Saúde e a Administração do *Stress*.

Autores como Resende e Soares (1997) propõem pressupostos, fundamentos conceituais e orientações didático-pedagógicas, visando nortear as intervenções de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica. Amplia a discussão Garcia (1999), com a configuração de currículo



(tradicionalista, empírico-conceitual, reconceitualista), diferenciando ainda as duas grandes correntes científicas propostas para embasar a Educação Física: a motricidade humana e a relação físico-educativa.

Crum (1993, p.134), levanta a possibilidade da ausência de um real empenho no ensino entre os profissionais de Educação Física quanto ao ensino-aprendizagem, gerando o que o autor define como “círculo vicioso do fracasso auto-reprodutor da disciplina”, ocasionado, ora pela concepção biologista, referendado pelos treinos da forma física; ora pela ideologia pedagoga, que leva facilmente a aula de Educação Física ao caráter de recreios supervisionados ou de entretenimento. Betti (1999) afirma:

É claro que não devemos eximir de responsabilidade os próprios professores do ensino básico, que muitas vezes deixam a desejar em termos de qualidade pedagógica, assim como os pesquisadores e professores universitários, em sua maioria, desinteressados quando o tema é Educação Física Escolar (BETTI, 1999, p. 86).

Valle (1999) citado em Betti (1999) levanta outra problematização acerca do assunto:

Quando os docentes começam a se organizar em termos didáticos e políticos a fúria legislativa do poder hegemônico desloca a atenção do professor de seu trabalho em sala de aula para problemas de interpretação, análise e compreensão das novas normas. Instala-se a descontinuidade no trabalho docente em prejuízo a formação do aluno (VALLE apud BETTI, 1999, p. 86).

De qualquer forma, a Educação Física Escolar, até mesmo para se manter como disciplina na grade curricular precisa definir seus conteúdos, aplicá-los na prática e avaliar se realmente os alunos estão aprendendo-os, pois não se tem a consciência de que se pode aprender brincando.

Com relação às brincadeiras que ocorrem durante as aulas observou-se que 92% dos alunos da 4ª série; 91% da 5ª; 92% da 6ª; 86% da 7ª e 72% da 8ª série responderam que ocorrem brincadeiras. As brincadeiras são mais freqüentes nas 4ª séries, em função da grade curricular, diminuindo à medida que se encerra o Ensino Fundamental, em função do próprio desenvolvimento psico-cognitivo e físico dos alunos. Isso prioriza, em alguns momentos, as práticas recreativas e em outros as práticas competitivas, obedecendo, também, às indicações do PCN, apesar de se observar, efetivamente na prática, a



estimulação precoce para a participação em jogos competitivos. Tal fato contribui para a exclusão, o abandono da prática e uma diminuição no ponto de ápice esportivo, momento de desempenho máximo ao atingir o pico do desenvolvimento físico, motor, mental e técnico.

Ainda referindo-se a esta questão, em todas as escolas pesquisadas houve confusão, tratando-se dos conceitos de brincadeira, recreação, jogos, esportes, desportos, competição e atividades físicas; muitas vezes apontando vôlei e futebol como uma brincadeira. Isso aponta para o fato de que o conteúdo específico da área, proporcionado pelo professor de Educação Física dessas escolas, está sendo deficitário no que se refere à sua identificação e diferenciação.

Com relação às brincadeiras que os alunos mais gostam, verificou-se que essas variam de acordo com a cultura de cada escola. Foram apontadas a queimada, unânime em todas as escolas, com os seguintes percentuais (na 4ª série, 21,62%; na 5ª, 23,8%; na 6ª, 39,5%; na 7ª, 7,14% e na 8ª, 7,14% citaram a queimada) e dentre as outras brincadeiras pertencentes a tradição da região, foram citadas: "raspa chapéu, osso, pega na base, brincadeiras com bolas".

A queimada, também citada em Betti (1999), como uma forma tradicional de jogo, pode transformar-se numa oportunidade de participação ativa, mediante o rodízio dos "queimados," incluindo-os novamente no jogo.

Ao serem questionadas sobre a participação na prática de desportos, 42% das crianças das 4ª séries acreditavam não praticar desportos, em função da grade curricular. Nessa série, durante o preenchimento do questionário, muitos alunos perguntaram, novamente, sobre o conceito de desporto, alegando que o desconheciam. A partir da 5ª, 6ª e 7ª séries, respectivamente com 87%, 94,9% e 93%, os alunos acreditavam participar de algum tipo de desporto. Já nas 8ª séries, este percentual foi reduzido para 74%, denotando um certo desinteresse no grupo pesquisado.

Dos 46% de alunos de 4ª série que acreditam praticar algum desporto, foram apontados como modalidades praticadas: o basquete e o atletismo (14,51% e 11,29%, respectivamente), associando-os às brincadeiras de encestar e de corrida.

Já para as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, o desporto mais citado foi o futebol, com 39,3%; 30,4%; 35,4% e 24,6%, seguido de perto pelo vôlei, com 21,3%; 30,4%; 20%; 18,5%. Novamente, por meio dos depoimentos de 7ª e



8ª séries observa-se que a prática de uma modalidade reflete a tendência e/ou a especialidade do professor e/ou a cultura esportiva da escola, quer seja por política ou pela infra-estrutura oferecida pela escola.

Um grande percentual de alunos não respondeu o porquê de não praticarem desportos (71% da 4ª, 85% da 5ª, 95% da 6ª, 98% da 7ª e 83% da 8ª), refletindo necessidade de maiores estudos, com relação ao tema.

Daqueles que sinalizaram não praticar qualquer desporto, o motivo de 9% da 4ª série foi a falta de tempo, principalmente dos seus pais. Isso indica a dependência de transporte e incentivo familiar na prática de qualquer atividade física.

Já nas 5ª séries, os motivos foram "machucados ou lesões," a resposta para não gostar do esporte específico que está sendo praticado na aula, ou ainda, conforme o depoimento de um aluno de 10 anos – 5ª série), isso acontecia porque este tinha vergonha.

Nas 8ª séries, alunos alegaram os seguintes motivos para não praticar esporte: "acho chato"; "tem muitas brigas e não dá para jogar;" " existe no time pessoas que me excluem". Soares (1996) descreve bem esta situação ao comentar:

O que confirma a necessidade da aula ser de fato, um lugar de aprender coisas e não o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão 'praticar' o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar (SOARES, 1996, p. 11).

## Alteridade

Finalmente, os alunos foram inquiridos sobre alteridade, na questão: "Não se aprende sozinho, é importante a participação da classe na construção da aula. Sendo assim, existe a necessidade de TODOS os alunos participarem das aulas TODOS os dias, em TODAS as brincadeiras? Explique por quê?"

Apesar do alto índice de alunos que não responderam, (9,68% da 4ª; 39,53% da 5ª; 22,50 da 6ª; 51,61% da 7ª e 46,43% da 8ª); pode-se coletar o pensamento das crianças com relação ao ensino mútuo e à integração presentes na dinâmica das aulas de Educação Física.

Dos alunos que responderam, a resposta mais freqüente na 4ª série foi "sem o grupo não dá para brincar," com 35,48%; na 5ª, 32,56% acreditam "gostar de brincar com o grupo;" na 6ª série, 27,50% acreditam que "a aula



rende melhor com a participação do grupo;" na 7ª série, 29,03% dizem que "sem o grupo não dá para brincar" e na 8ª, houve empate de duas respostas, com 28,57%: "sem o grupo não dá para brincar" e "gostamos de brincar em grupo."

Durante a aplicação dos questionários, alguns alunos discordaram da informação contida no enunciado desta questão. Na 7ª série, um aluno comentou que não vê importância do outro na aula de Educação Física. Na 8ª série, três alunos discordaram da afirmação, alegando que "muitos alunos não gostam de esporte e das aulas de Educação Física, e por este motivo só atrapalham; e "muitos alunos têm preguiça e prejudicam o andamento da aula."

De certa forma, a maioria dos entrevistados percebeu a necessidade do outro e do grupo, para que as atividades acontecessem. Mas, há necessidade de mais estudos para detectar se: os alunos percebem o outro (tanto colega como professor), como um elemento, uma peça no jogo ou se, realmente, o consideram, não como objeto, mas como sujeito humano, ou ainda, em que nível isso acontece.

Todorov (1991) ressalta três níveis de alteridade: o axiológico, o qual tem a ver com o julgamento do outro feito pelo eu; o praxiológico, que se relaciona à identificação ou ao distanciamento do outro e o epistemológico, referindo-se ao conhecimento ou ignorância em relação ao outro.

Analisando as variáveis na perspectiva da cidadania, Palma Filho (1998, p.108) discute, em linhas gerais, os elementos que caracterizam o conceito de cidadania, evidenciando que "[...] apesar de direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada, não é dada, resulta em um agir conjunto, é uma construção coletiva, opondo-se, portanto à concessão, ao privilégio."

Coutinho (1994) citado em Palma Filho (1998, p. 114), assegura que é a ordem social democrática que permite a manifestação da cidadania, considerando a "[...] individualidade como inerente à condição humana, e a cidadania como a qualidade que se explicita, quando a ordem social permite a participação de modo pleno nas decisões que são tomadas pelo conjunto social."

Nesse sentido, a Educação Física, a qual é referida neste texto, através de seus conteúdos, formas e intervenções, possibilita a vivência da cidadania. Porém, seu ensino-aprendizado dentro dos princípios de inclusão, alteridade, formação e informação plenas, nas aulas da disciplina, precisa ser ético, consciente, melhor estruturado e efetivamente colocado na prática.



## Considerações finais

A educação permite a aquisição de noções, desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, formação de hábitos (atenção, observação, organização) e de atitudes (valorização, interesse e curiosidade). Porém, não deve visar apenas à autorealização do aluno e o enfoque para o trabalho, mas as questões de cidadania, como inclusão social, alteridade e formação e informação plenas, com aceitação consciente, construção e conquista dos valores: sociais como a moral, ética, direitos, deveres, justiça e valores referentes a ajustamento ao grupo, como cordialidade, cooperação e confiança.

De maneira geral, o que se observa na escola é uma grande dificuldade de se ultrapassar a barreira das diferenças, das políticas e do plano somente das idéias, da descontextualização, da agressividade e violência, do vandalismo, da desmotivação para o aprendizado, complementação, aprofundamento e da articulação de conteúdos.

Se por um lado, essas crianças e adolescentes não percebem a importância de aprender a se expressar de várias formas, a necessidade de adquirir cultura, de desenvolver meios que permitam articular todos estes aprendizados para sua inserção social, além de não aproveitarem a oportunidade de vivenciar a cidadania, em todos os seus aspectos, nas aulas de Educação Física Escolar; por outro lado, os próprios professores não valorizam esses aspectos dentro do contexto de sua aula, ou não sabem seduzi-los para que percebam a importância desse conteúdo.

Torna-se premente, com base nos resultados desta reflexão, a promoção de mudanças axiológicas vitais, tanto no contexto da formação desses professores, por meio da abertura de espaços de reflexão apropriados para essas discussões, como também, a implementação dentro das escolas, de políticas públicas capazes de levar o conceito de educação para além da visão minimizada de apenas apreensão de conhecimento. Precisa-se tomar uma direção assumidamente reflexiva, capaz de catalisar no próprio profissional as mudanças nos níveis de atitude e de conduta, necessárias para que as relações ali existentes possam ter um caráter humanizador e para que se alcance a tão almejada educação significativa.



## Notas

<sup>1</sup> Parâmetro Curricular Nacional, disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 27 abr. 2003.

<sup>2</sup> Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 3 do artigo 26, disponível em [www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm](http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm). Acesso em: 27 abr. 2003.

<sup>3</sup> CRESAS é sigla do *Centre de Recherche Education Specialisee et de Adapta*, que reúne vários autores franceses.

<sup>4</sup> Normas Regimentais para Escolas Estaduais, disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15\\_Parecer\\_CEE\\_67-1998](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15_Parecer_CEE_67-1998). Acesso em: 02 maio 2003.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A explosão recreativa dos Jogos**. São Paulo: Estrutura, 1977.

AMORIN, Janaina Speglich de. **Uma janela para todos: As novas mídias informatizadas no trabalho pedagógico com a diversidade**. 2003, 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) ? Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BAILÃO, Manuela; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Educação física inclusiva e as múltiplas inteligências**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, ano 8, n. 49. Acesso em: 22 jun. 2002.

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n.1, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Educação física e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 2/3, p. 84-92, abr./set. 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm](http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm). Acesso em: 27 abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. (Brasília: MEC/SEF, 1997). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 27 abr. 2003.

\_\_\_\_\_. **PARECER CEE 67/98 – Normas regimentais para escolas estaduais de 18 de março de 1998**. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15\\_parecer\\_cee\\_67-1998](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15_parecer_cee_67-1998). Acesso em: 2 maio. 2003.

CRUM, Bart. A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 7 e 8, jan./fev./mar.1993.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.



FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada** – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Lara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FOX, Ken. Children's Perspective on Physical Education. *British journal of physical education*, United Kingdom, v. 19, n. 1, 1988.

GARCÍA, Emilia Fernández; ESTRADA, José Antonio Cecchini; SÁNCHEZ, Maria Luisa Zagalaz. **Didática de la educación física en la educación primaria**. Madrid: Síntesis, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Repertório de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, clubes, prefeituras e outros**. Campinas: Papirus, 2002.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1993.

MIRANDA, Nicanor. **210 Jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p.101-121, jul. 1998.

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 2, n.12, p. 228 – 248, jul./dez. 1998,

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POZZOBON, Maria Elizete; SQUITH, Alan. **Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na Educação Física Escolar**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, v. 7, n. 37, jun., 2001. Acesso em: 18 jul. 2002.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso**. Disponível em: [www.efmuzambinho.org.br/refelnet/perspec/helder.htm](http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/perspec/helder.htm). Acesso em: 11 nov. 2004.

RESENDE, Helder Guerra. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, Helder Guerra; VOTRE, Sebastião. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.



RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Sousa et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para Educação Física Escolar Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-148, jan./abr. 2002.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24/25, p. 73-81, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supl2.htm>. Acesso em: 29 jul. 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAYER, Pierre; DESTROOPER, Jean. **A dinâmica da ação educativa para as crianças inadaptadas**. Tradução da editora de La dynamique de l'action educative: chez lês infantes inadaptes. São Paulo: Manole, 1986.

---

Jaqueline Costa Castilho Moreira  
Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Lazer  
DEF/IB/UNESP- Rio Claro  
End. Rua Ceará, 2766, Rio Claro /São Paulo  
CEP 14090-300  
E-mail: jackycastilho@uol.com.br

---

Recebido 27 set. 2004

Aceito 21 out. 2004



## **Diálogos em Diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin**

Ana Lúcia Assunção Aragão

Almira Navarro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### **Resumo**

Este artigo é uma sistematização do entendimento sobre diálogo, a partir da compreensão dos pensadores David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Estabelecemos um diálogo entre as suas idéias principais, a respeito do diálogo, ressaltando a sua pertinência, enquanto modo de perceber as dificuldades da atualidade, presentes em todas as formas de relacionamento e atuação humana.

Palavras-chave: Diálogo, Bohm, Freire e Bakhtin, Profissionalização

### **Abstract**

This paper is a systematization of the understanding about dialogue starting from the thinkers' understanding: David Bohm, Paulo Freire and Mikhail Bakhtin. We established a dialogue among their main ideas, regarding the dialogue, standing out its pertinence, related to the way to perceive the actual difficulties that they are present in all relationship forms and human performance.

Keywords: Dialogue, Bohm, Freire, Bakhtin, Professionalize



## Introdução

Este artigo se constitui num estudo sistematizado sobre o pensar dialógico, a partir da compreensão de diálogo dos pensadores David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Entendemos que a situação dialógica pode permitir transformações pertinentes no tocante às formas de relacionamento humano atuais, possibilitando a construção de novas maneiras de pensar, conhecer e agir. Integra as pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Bohm (1992, 1996), Freire (1980, 1999) e Bakhtin (1988, 1997) compartilham a tese de que a vida é a construção de um grande diálogo e que nós, seres humanos, somos seus participantes ativos.

Diante da crise global que hoje vivenciamos, entendemos que necessitamos, o quanto antes, atuarmos com maior discernimento e de forma mais perceptiva e atenta em relação às dificuldades/problemas que temos que enfrentar. Acreditamos que quanto maior for o entendimento/ciência de uma certa situação, mais poderemos agir assertivamente, evitando comportamentos incoerentes, re-significando ações, produzindo mudanças e construindo realidades diferentes.

Nesse sentido, Bohm, Freire e Bakhtin acreditam que o *tecido dialógico*, tomando a expressão de Bakhtin, atravessa/permeia tudo que existe e essa compreensão produz uma tomada de ciência acerca das dificuldades e necessidades humanas atuais. Tal consciência pode, desse modo, produzir caminhos mais criativos para a humanidade.

O diálogo, entendido por Bohm, Freire e Bakhtin, como sendo a essência humana – somos construídos dialogicamente –, sinaliza que a nossa forma de ser fragmentária, dominante na atualidade, pode estar nos distanciando dessa essência e, provocando, assim, sérias dificuldades e até ameaçando todas as formas de vida. Estamos negando, dia após dia, a nossa forma de ser dialógica e, com isso, nos destruimos cada vez mais. De uma forma geral, há um desentendimento imperante entre as pessoas – desde suas relações pessoais mais íntimas até aquelas de âmbito mais largo, como as políticas internacionais.

Apesar de Bohm, Freire e Bakhtin concordarem com a necessidade urgente das pessoas tomarem ciência da dialogicidade da vida e partilharem



diversas idéias sobre as necessidades humanas, cada um deles pensa o diálogo de perspectivas/lugares diferentes. E é este o fato – de estarem em lugares diferentes – que possibilita sentido/significado ao diálogo entre eles.

Bohm (1992) sugere que a origem do estado de crise humana atual reside basicamente no pensamento. Pensamos abstraindo somente aspectos da realidade, não a sua totalidade, e essa dificuldade/incapacidade se origina na forma como o pensamento opera. Seleccionamos certas coisas e as separamos umas das outras num processo contínuo de categorização. E, quando passamos a entender tais categorias como tendo existências próprias, começamos a descontextualizá-las e, por conseguinte, fragmentá-las. De separações úteis passam a inadequadas, caso não prestemos atenção aos limites do nosso pensamento, uma vez que, somos levados a olhar todas as coisas como se realmente fossem divididas, separadas em categorias.

Em essência, o processo de divisão é uma maneira conveniente e útil de pensar sobre as coisas. [...] Todavia, quando este modo de pensamento é aplicado de uma forma mais ampla à noção do homem a respeito de si mesmo e a respeito do mundo todo em que vive [...], então ele deixa de considerar as divisões resultantes como meramente úteis ou convenientes e começa a ver e experimentar a si próprio, e ao seu mundo, como efetivamente constituídos de fragmentos separadamente existentes (BOHM, 1992, p. 20-21).

E, nesse movimento desatento, confundimos a própria realidade com a nossa forma de entendê-la. Nesse sentido, Bohm (1996a) aponta que o problema se encontra no nosso modo de pensar – o pensamento é um sistema e possui uma falha. Para esta falha sistêmica é necessário olhar com atenção para que possamos melhor entender nossos sentimentos, pensamentos e ações. Ele acredita que deve existir uma capacidade (percepção ou inteligência mais profunda), vinculada à atenção, através da qual, o nosso pensamento possa se tornar menos incoerente e mais hábil no sentido de evitar situações ameaçadoras/violentas, como as que vivenciamos atualmente no mundo. O sistema de pensamento, embora seja somente uma pequena parte da realidade, tem desenvolvido/acumulado falhas que interditam a construção humana.

Bohm (1996a) sugere que a propriocepção – essa inteligência mais profunda – do pensamento vem sendo inibida/impedida de ser desenvolvida, pois o pensamento tende a rejeitar/evitar estados dolorosos e, assim, processa



contra a nossa habilidade de perceber o todo. Tal comportamento é tão comum que passa despercebido, e é justamente nesse fato que reside a sua eficácia. Bohm (1996a) denomina tal forma de pensar de jogo falso. Jogamos falso quando assumimos idéias como garantidas e fixas e, assim, cristalizamos conhecimentos, ações, emoções para nos sentir seguros. O resultado disso é a fragmentação, pois negamos a realidade. O jogo livre é, então, a forma de pensar criativa que impede a fragmentação e possibilita a construção de novos caminhos, novas experiências, novas ordens, novas necessidades. Uma percepção criativa transforma velhos significados, tornando-os compreensíveis e possibilitando mudanças na sociedade como um todo, num movimento apropriado e coerente aos novos contextos que se constroem. Infelizmente, encontramos-nos em uma situação tão desestruturante, que se torna difícil, até mesmo dizer, que existem significados/sentidos para se compartilhar.

Deste modo, Bohm (1996b) propõe o diálogo – jogo livre do pensamento – como um instrumento valioso de entendimento das nossas formas de pensar e agir, e de correção da incoerência, tão presente, atualmente, nas nossas relações. Dialogar para Bohm (1996b) é, portanto, compor e partilhar significados, evidenciar coerência em busca de entendimentos mais profundos acerca da nossa realidade e de nós próprios. Ou seja, adotar atitudes e posturas atentas em relação ao processo do pensamento, de forma a permitir o surgimento de atos criativos pela percepção de novos significados. É, pois, um exercício de atenção para gerar entendimento. Algumas características compõem o diálogo, como o jogo criativo das idéias, o fluxo livre de significados entre as pessoas e a suspensão de pressupostos. Diálogo significa, enfim, uma busca de entendimento, e suspender nossos pressupostos significa escutar e assistir, observar, dar atenção ao processo real do pensamento e a ordem na qual ele ocorre, tentando perceber a sua incoerência, seus equívocos.

Para Freire (1999a) somente transformamos nossa realidade quando produzimos idéias e agimos. Entende idéias como ações que produzem novas idéias e novas ações. E, nesse movimento, a realidade é produzida e conhecida. Acredita que somos seres de relações que nos construímos historicamente em situação e, ao sermos desafiados por nossa própria situacionalidade, refletimos e atuamos/decidimos/problematizamos sobre ela. E, assim, tal reflexão é pensar a própria existência e suas condições, é ter consciência de que somos sujeitos transformadores de realidades e de que



tais realidades interferem nas nossas formas de pensar e agir, possibilitando embates/enfrentamentos que nos motivam e nos mobilizam ao encontro de novas/outras situações.

E, assim, construímos situações em situação, dialogando. Freire (1999b) se refere ao diálogo, como o *encontro dos homens no mundo para transformá-lo*. Entende o diálogo como pertencente à natureza histórica do ser humano, enquanto ser de comunicação. E a história humana é, dessa forma, produzida, dialogicamente, no movimento incessante de nossas atuações/ações. O crucial para Freire (1980) é estarmos cientes de nossa situação para atuarmos criticamente sobre ela – saber-se em situação, conscientizar-se.

Para Freire (1999b), portanto, o diálogo é a relação criativa dos sujeitos no mundo, produzindo sua história de forma consciente/crítica e, assim, construindo-se. É a construção humana – é libertador/conscientizador. Não há espaços impostos, mas há objetividade, motivos, desejos, intenções, sentidos e significados e, com isso, o diálogo é aberto e determinado também. É uma situação entre autoridade e liberdade. Não há relação de domínio, há somente sujeitos transformadores/pronunciadores do mundo. Quando esse movimento dialógico é impedido/negado por nossas relações antagônicas e incoerentes, nosso comportamento é a-histórico e gerador de situações fragmentárias, que podem dificultar as relações humanas/sociais.

Enfim, dialogar, na concepção de Freire (1999c), é assumir posturas mais críticas e conscientes da realidade e de nós próprios e poder problematizar nossos conhecimentos frente a esta realidade para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la – podemos nos distanciar dela (admirá-la/objetivá-la) e, por isso, agir conscientemente/historicamente sobre ela. E, nesse movimento, ao nos integrarmos contextualmente, refletimos sobre suas condições e enfrentamos suas dificuldades, criando e re-criando cultura, fazendo história. Implica “reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (FREIRE, 1999c, p. 60).

Mikhail Bakhtin (1988) entende as relações dialógicas como sendo amplas, heterogêneas e complexas porque são relações de sentido, tanto quando se referem aos enunciados de um dado diálogo específico, quanto em discursos de diversos autores criados em épocas/espacos diferentes. É estar em relação com o outro/com o mundo/conosco. Desta maneira, a fala,



as condições de comunicação e as estruturas sociais estarem profundamente vinculadas e, por isso, serem criações coletivas/culturais.

Para Bakhtin (1988), todos os discursos/textos encontram-se num embate fronteiriço com outros discursos e podem se confrontar de diversas maneiras com seu objeto. Entre o falante/autor e o objeto existe uma infinidade de formas de pensar o mesmo tema. Cada falante/autor olha para seu objeto/tema de um lugar único e, por sua vez, o objeto está sempre mudando em função dos múltiplos olhares/vozes alheias. Ou seja, todas as construções humanas estão atravessadas por diversas idéias, apreciações, entonações, avaliações que estabelecem contornos/limites que as modificam de forma contínua. Encontramos, assim, sempre objetos/temas dialogicamente visitados/perturbados/tensos. E nosso discurso se construirá nesse embate complexo entrelaçado por discursos alheios, aproximando-se de alguns, distanciando-se de outros, tornando-se único e múltiplo, transformando e sendo transformado.

Desta forma, a partir dessa dialogia, Bakhtin (1988) constrói/busca uma síntese dialética de todas as vozes, ressaltando a relação entre o eu/eus e o outro/outros, e, neste sentido, discute/estuda o monólogo, o discurso interior, os gêneros do discurso. Sua compreensão de vida e de ser humano é, portanto, atravessada pelos conceitos de dialogia e de alteridade. A alteridade pressupõe a existência do outro e a dialogia é a relação entre o eu e o outro. Pontua que somos marcados pela alteridade porque somente através dela somos humanos – o outro me constitui enquanto sujeito. Deixa claro, entretanto, que nessa troca/relação não ocupamos o lugar do outro, uma vez que não há negação do eu e sim a sua construção. Numa dialogia, necessariamente, existem o eu e o outro – nenhum pode ser negado/ocultado/dominado. E, assim, na concepção de Bakhtin (1988), a vida é naturalmente dialógica, uma vez que não somos indiferentes ao mundo/aos outros/a nós mesmos. Confrontamo-nos, a todo instante, por meio de vozes, entoações, sistemas de crenças/valores, formas diferentes/semelhantes de pensar/sentir/conhecer/agir que silenciam/falam, concordam/discordam e estão sempre axiologicamente ligadas.

Bakhtin (1997) compreende o diálogo como uma necessidade humana. Dialogando nos construímos pela relação/confronto com o outro. Dessa relação/confronto, podemos construir consensos, situações harmoniosas e/ou criativas/originais, como podemos dominar/ocultar. É, pois, uma relação



de sentido, constituída/expressa por sujeitos reais. Exemplifica que dois enunciados, apesar de distantes no tempo/espço um do outro, podem se relacionar, dialogicamente, desde que haja convergência de sentido – como algo insignificante no tocante ao tema ou no sistema de crenças.

É importante lembrar que um encontro dialógico não significa fusão. É necessário haver mais de um sujeito (cultura/obra/autor) para existir encontro dialógico. Quando somos iguais somos apenas um. É esse, portanto, o sentido de dialogicidade para Bakhtin – eu existo quando me diferencio do outro, a partir do olhar do outro, mas não sou o outro e vice-versa. A dialogicidade só se dá entre sujeitos e sujeitos. Minha consciência é construída através dos outros, atravessada de seus valores, apreciações, entonações. Cada sujeito só pode existir, dialogicamente, numa relação tensa com o outro. Somos plenos somente em diálogo.

Portanto, compreender dialogicamente, para Bakhtin (1997), é também encontrar o novo, o desconhecido, é criação. Quando eu me encontro com o outro, eu o reconheço como outro, mas também levo minha história (valores, crenças, formas de pensar) no meu olhar. Eu posso olhar o outro de um lugar que ele não pode. Essa compreensão ativa é importante porque movimenta o que sou e também o que/quem vejo. Quando não encontramos o novo no encontro com o outro, significa não reconhecermos/anularmos o outro, só vemos a nós próprios, o já conhecido – então, estagnamos, interdítamos nosso crescimento e começamos a produzir histórias fragmentadas e desprovidas de sentido.

Então, para Bakhtin (1997), o diálogo pode ser um monólogo ou uma polifonia. O monólogo é o diálogo que cala o outro, quando me excluo da relação e acho que posso olhar de forma impessoal para o outro; enquanto a polifonia, ao contrário, respeita a voz do outro. No diálogo polifônico há um encontro entre sujeitos. No monólogo a relação é de sujeito/objeto, onde não reconheço o outro, só a mim mesma; ou somente o outro e me anulo. A polifonia permite o movimento, dialogamos com o futuro. Na monologia não há reconhecimento do novo, o amanhã não existe. A polifonia é construída por sujeitos em interação, mobilizados por sentidos, criadores de sua história.

Bakhtin entende, enfim, que há um sentido/significado que atravessa os discursos, as vozes, as obras, os autores, as culturas, relacionando-os, dialogicamente, no tempo, no espaço e na história, no passado e no futuro.



Esse sentido constrói a universalidade de tudo que existe. Chama sentido “[...] ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido” (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Desta maneira, Bakhtin (1997) sinaliza que o sentido não existe sozinho – sempre se encontra numa situação dialógica. Como, também, uma relação dialógica não existe sem sentido. O sentido é unificador – universaliza. Em todas as épocas, questões são colocadas pelos seres humanos para se construírem e construírem o mundo e são respondidas quando fazem sentido/ganham significado. E, muitas vezes, o sentido para uma dada pergunta se encontra em épocas posteriores, continuando a ser resignificado através dos tempos. Ou seja, segue ao encontro de outros sentidos para estar sempre se atualizando, pois não existe isolado – não há um sentido em si. Portanto, os autores, as obras, os discursos, sejam eles científicos ou não, estão ligados pelo sentido, num contexto dialógico que abrange todos os tempos.

Portanto, Bohm, Freire e Bakhtin determinam/ressaltam pontos importantes que, em diálogo, são ampliados/re-significados, como também o entendimento de diálogo é alargado. Os três se compreendem, concordam de uma maneira geral, e se diferenciam em diversos pontos. Ou seja, conservam-se enquanto sujeitos singulares e, embora suas questões se encontrem, de forma ampliada, através do combate dialógico, não se fundem – não são iguais.

Bohm, Freire e Bakhtin pensam/olham o diálogo de lugares únicos, cada um trazendo nesse olhar suas histórias, suas crenças, seus desejos e sonhos. E essa troca dialógica vai ao encontro do novo, do desconhecido, da criação, e mobiliza sentidos. E é sempre um movimento inacabado porque há sempre ângulos que continuam ocultos à espera de um dia serem descobertos/acordados/construídos por outros olhares, que poderão vir de lugares/tempos distantes.

Tanto Bohm, como Freire e Bakhtin compreendem o diálogo como uma necessidade existencial humana – é o tecido humano genuíno. Viver é dialogar. Dialogar, para os três, é estabelecer sentidos/significados, é apontar saídas, é problematizar, é criar, é conscientizar. Contudo, cada um deles privilegia determinadas questões que lhes parecem ser mais importantes.

Bohm sinaliza a importância do exercício de suspensão de crenças para a efetivação do diálogo. Defende a idéia de que é preciso que nós nos distancieemos de nós próprios, ou seja, de nossas crenças, mas sem, no



entanto, negá-las. E, também, olhar para o outro dessa forma, distanciando-o de suas idéias/crenças/pressupostos. Entender que crenças/idéias são olhares, representações de partes da realidade – não constituem a realidade. A partir desse distanciamento necessário, sentidos/significados são trocados/ampliados/aprofundados, buscando novas idéias/caminhos/situações mais criativas que possibilitem prosseguimento à construção humana, a nossa forma de ser humana, que nos confortem a alma e o coração, que nos acalmem e nos motivem a ir adiante.

Por sua vez, Freire aponta a problematização e a conscientização como processos que se constroem pelo diálogo. Dialogar é ter consciência/saber-se em situação, no mundo e com o mundo – é tomar distância frente ao mundo (objetivá-lo) e, também, saber-se nele. Nesse processo de conscientização, posso atuar criticamente sobre a situação em que me encontro e reconstruí-la com mais sentido e coerência, posso me perceber melhor enquanto sujeito histórico, acomodando-me menos e transformando-me para ser mais. Não podemos agir no mundo sem nos sabermos no mundo. Esta é uma questão crucial para ele. Sem haver conscientização, nossas ações são sem sentido, pois não mobilizam, não são revolucionárias/libertadoras.

116 E Bakhtin ressalta o Outro na dialogicidade. Dialogar significa relacionar sentidos, ser construído como sujeito a partir do outro. Assim, numa dialogia, necessariamente, existem o eu e o outro – nenhum pode ser negado/ocultado/dominado. A compreensão do outro não é esquecer de mim – tal postura é limitada e equivocada, uma vez que a relação dialógica pressupõe pluralidade (eu/outro). É, pois, a partir do olhar do outro (daquele que não esquece que é outro) que sou mais pleno – os sentidos se tocam, superando as formas de ser isoladas. Ou seja, eu me diferencio do outro através do seu olhar. Deste modo, conscientizo-me pelo outro, com seus valores, entonações e apreciações. Trata-se de um movimento sempre inacabado/ambíguo/múltiplo/complexo porque há sempre ângulos que ficam ocultos, permitindo que outros continuem o diálogo.

Enfim, todas as formas pelas quais nos relacionamos e fazemos nossas trocas são constituídas/ligadas por sentidos que se encontram em movimento de construção permanente. Ao observarmos com atenção como e porque a sociedade atual interage, quase não encontramos sentido/significado em sua atividade. Nossas relações estão pobres, fragilizadas, sem essência. Daí a pertinência de estarmos cientes da dialogicidade da vida, em face de um



mundo ressentido de explicações científicas capazes de dar conta de seus problemas.

Quando *'suspendemos nossas crenças'* e ouvimos mais, tendemos a nos importar menos com nossas verdades/opiniões e olharmos com mais atenção/ciência/sentido ao mundo/realidade em nossa volta e, assim, *'conscientizarmo-nos'* de forma mais crítica/objetiva de nossas construções enquanto sujeitos históricos e, por fim, apreendermos que é na relação com o *outro* que está todo o sentido da existência humana. Somos plenos somente com os outros, na relação dialógica com todas as formas de vida. Esse é, portanto, o caminho apontado pelo diálogo, a partir do pensamento de Bohm, Paulo Freire e Bakhtin, para continuarmos nos construindo enquanto seres humanos.



## Referências

- BOHM, David. *Totalidade e a ordem implicada*. Tradução Marcos de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Unfolding meaning: a weekend of dialogue*. London: Routledge, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *On dialogue*. London: Routledge, 1996b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni et al. São Paulo: UNESP, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.

---

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  
Cep: 59065-720 – Natal/RN  
E-mail: analucia@ufrnet.com.br

Almira Navarro  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN  
End. Rua Major Paula Moreira, 680, Barro Vermelho  
CEP: 59030-440  
E-mail: almiranavarro@bol.com.br

---

Recebido 11 mar. 2004  
Aceito 02 abr. 2004



# **Universidade, Processos Sociais de Formação dos Saberes: A Extensão Aliada à Produção e à Comunicação do Conhecimento**

Marilúcia de Menezes Rodrigues  
Universidade Federal de Uberlândia

## **Resumo**

O texto problematiza a universidade em relação aos processos de construção dos saberes. A construção do conhecimento se dá através de uma ação ativa que possibilita a sua articulação com a prática social que lhe deu origem. Mostra que a universidade deve produzir e trabalhar o conhecimento ligado visão crítica da realidade.

Palavras-chave: Universidade, Conhecimento, Extensão

## **Abstract**

The text questions the role the university in face of the processes of construction of knowledge, which happens through a positive action that allows its connection with its originating social practice. The text shows that the university must produce and deal with knowledge linked with a critical view of reality.

Keywords: University, Knowledge, Extension



A grande valorização do saber científico e tecnológico, num mundo aceleradamente conduzido pelos rumos da modernidade e da racionalidade, põe em evidência os processos de construção dos saberes e confere à universidade um local de destaque.

A universidade, tendo os meios de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos e ainda sustentada pela ideologia que a justifica, supervaloriza os conhecimentos e os saberes reconhecidos como "racionais," na perspectiva de base da vida social, e, com isto, tem relegado a outros planos os outros saberes como forma de apreensão da realidade. Esta é uma questão de fundo que deve ser considerada para que se possa entender o saber social enquanto saber que se constrói a partir das experiências cotidianas e historicamente situadas.

Os processos sociais de formação dos saberes têm se pautado nas perspectivas de cultura moderna e contemporânea. Contudo, tem se revelado de forma fragmentada e compartimentalizada. Isto induz ao privilégio do que científico, cabendo à universidade a transmissão desses saberes. Conseqüentemente, as ações são também segmentadas e tendem a perceber o conhecimento, ou seja, aquele que é capaz de se realizar na multiplicidade dos interesses sociais institucionalizados. Por isso, a universidade tem se revelado numa perspectiva limitada que se impõe como transmissora desse saberes. Na prática, contraditoriamente, o processo social da produção do saber se mostra desvinculado da sua transmissão. Com isto configuram-se dois pólos. De um lado a formação dos saberes, e de outro, a própria produção. Este é o lado contraditório. Os dois pólos deveriam ser complementares e inseparáveis, se a produção do saber estivesse fundamentada numa pluralidade de saberes, cultural e historicamente construídos.

A relação do saber com a ação se adequa ao conceito de "práxis" onde se realiza a integração da teoria/prática, por incorporar o caráter histórico, interessado e construído pelas classes sociais. Assim, o saber é, segundo Vasquez, (1977) o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes para dar conta de seus interesses.

O saber na perspectiva de Vasquez (1977) é o resultado de uma "práxis social" observada nas dimensões produtiva, política e educativa. Também esta é a concepção de Gramsci (1987) do homem como sujeito de relações consigo mesmo e com os outros, através de uma interação com a



natureza, via interação criativa e construtiva, de onde surge uma consciência individual, social, crítica e transformadora. Isto significa a gestação de um saber fundamental e social dentro da realidade.

Práxis pressupõe uma ação conjunta de todos os homens, onde o intelectual ajuda na reflexão para a descoberta do real concreto, buscando a formação de uma consciência crítica. A práxis se realiza via prática social e, somente assim, poderá transformar a organização social e realizar mudanças. Ainda, pressupõe uma participação consciente e crítica e um esforço comum da superação do aparente ao concreto, do subjetivo ao objetivo.

Nesta visão de práticas sociais, as relações sociais e de produção não apenas produzem a esfera da vida material, mas também as idéias e as representações. Idéias e representações numa perspectiva dialética onde se inter-relacionam as atividades objetivas e subjetivas. Esta é a concepção que reconhece o trabalho como relação fundamental e definidora da existência, sem, contudo, reduzir à esfera da produção material. Isto pressupõe compreender a articulação dialética com as dimensões políticas em que se destacam, nos tempos modernos, os movimentos sociais, enquanto movimentos de conhecimentos, porta-vozes de uma re-problematização de um campo social, e que impõem construir uma nova representação, fundando a legitimidade de uma nova visão das produções científicas, as quais, interferem na transformação da realidade.

A universidade, no atual momento, parece que não estar absorvendo e nem considerando outros discursos que estão ocorrendo na pós-modernidade. Também, não parece estar levando em conta os conhecimentos que estão sendo produzidos pela sociedade civil, talvez, por se portar alheia ao próprio mundo do trabalho. Entretanto, a universidade também faz parte desse processo de novas configurações econômicas, políticas-sociais e culturais e as suas atividades inserem-se nesse processo de produção de novos conhecimentos.

No entanto, compreender o saber como produção social, significa reconhecer que todos têm competência e, também, considerar que todas as experiências enriquecem e se somam. Não significa, ao contrário, uma equalização de competências. O ato do saber não é simplesmente uma mera receptividade por parte do sujeito. Deve constituir-se em uma direção de mão-dupla, ou seja, é um movimento que nasce do sujeito para o objeto, e do objeto para o sujeito, resultando uma produção comum.



O saber nasce, portanto, do fazer humano, social e histórico, é, pois, um processo contínuo e interminável. O homem é fruto do processo histórico. Constrói-se historicamente. Compreende-se assim que:

[...] o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos.  
[...] Deve conceber-se o homem como uma série de relações activas [um processo]. [...] o indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações, isto é, o resumo de todo o passado (GRAMSCI, 1978b, p. 49 e 57).

A compreensão do homem como uma série de relações ativas, como um processo, como o conjunto de relações construídas no bairro, na aldeia, na cidade e, em suma, de todas as sociedades das quais o indivíduo pode participar, nos permite precisar que não se trata da realidade de cada indivíduo singular, mas do conjunto de relações sociais dentro das quais cada indivíduo produz sua realidade

Sentimos que a universidade tem se tornado um lugar da ciência e não de cultura. Caracteriza-se como tecnocrática com bases científicas. Existe uma predominância de uma sistematização rigorosa do saber produzido em detrimento de um discurso pedagógico que tem como referência as práticas sociais enquanto expressões históricas e concretas. Quando isto ocorre a universidade não consegue fazer esta articulação com as práticas sociais, e, dessa forma, o discurso irá evidenciar as contradições, entre elas, a inevitabilidade de um local autoritário, tendo como conseqüência o alijamento do povo ao processo político e cultural.

Gramsci desenvolve uma teoria a respeito da cultura que vem reforçar e desnudar a análise das contradições e das distorções que interferem na concepção da escola, e portanto, da universidade no contexto do "bloco histórico" - a instância econômica, política e social. Cultura não significa um saber erudito, enciclopédico.

A organização da universidade foi feita segundo os interesses dominantes. Interesses que não são apenas econômicos, mas se conformam com a tradição cultural. E a universidade, na medida em que é reprodutora das relações simbólicas, transmite essas relações sob a forma de herança cultural. Herança cultural significando a reprodução das relações de dominação.

Entender a cultura como acúmulo de saberes, de informações que passarão a ser usadas face às necessidades do mundo é um entendimento



puramente burguês. Pelo contrário, Gramsci (1978a) sinaliza que a cultura é organização, disciplina do próprio sujeito, do eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior, através da qual se compreende o próprio valor histórico. O homem é criação histórica, e não natureza. A cultura é criação humana. Em Gramsci (1978a) a cultura é o ato histórico e não paternalista. Para ele todo ato somente se realiza na coletividade. Distingue a cultura burguesa como aquela que,

[...] corresponde ao saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de um recipiente que se deve encher até as bordas com dados empíricos, fatos bruscos e isolados, que ele deve alinhar em seu cérebro em colunas de um dicionário, para poder responder a cada momento às solicitações do mundo exterior (MACCIOCCHI, 1977, p. 203).

Ainda para o autor, a cultura para o proletariado é:

[...] uma maneira de organizar, de dominar seu próprio eu interior, uma maneira de assumir sua personalidade própria, de acender a uma consciência superior pela qual chega a compreender o seu próprio papel na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres (MACCIOCCHI, 1977, p. 204).

123

Por cultura deve-se entender o mundo que o homem constrói para si, ou seja, ao construir o mundo também se constrói. Cultura é representação humana e produção humana. A cultura é a transformação social como ato coletivo. Ato que se origina a partir de uma reflexão inteligente de alguns grupos sociais e que se prolonga a toda uma classe.

Toda cultura dominante está comprometida pelo contexto, e está comprometida pelo contexto em que vive e pelo qual se nutre e ao qual se serve. Cultura não se interioriza e nem se populariza. Ela é a própria expressão de um povo.

E a universidade na sua relação com a sociedade, na qual ela se produz, leva-nos a perceber que o seu desenvolvimento não é arbitrário. Por isto, os processos/mecanismos não podem ser inventados e impostos. Não dependem de idéias/planos. Depende de uma construção orgânica *pari passu* em conjunto com a sociedade no bojo das práticas sociais. Em Gramsci está claro que,



Criar uma nova cultura, não significa apenas fazer descobertas 'originais', significa, também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e original' do que a descoberta por parte de um 'gênio filosófico' de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1978a, p. 13).

A análise da universidade tem neste trabalho uma percepção da sua presença na totalidade histórica. Ela representa esta totalidade. Ao mesmo tempo ela participa na sua produção, via movimento das relações de classe.

Institucionalmente, a universidade tem por função envolver-se com o ensino e a pesquisa. Representa o local da criação e da transmissão do conhecimento. No momento em que construímos a história da universidade não podemos nos esquecer que estamos fazendo a história dos homens, a sua forma de organização social, do modo como estas relações se estruturaram em um determinado momento da história.

124 Independentemente de se considerar que a universidade possa se apresentar de forma sólida, autônoma, ela é sempre o espelho das relações dos homens. A história da universidade é, portanto, a história dos homens.. Os homens é que tem história.

A universidade faz parte das construções dos homens. Abstratamente falando, a universidade, é uma das instituições criada pelos homens para prover o conhecimento. Neste aspecto implica ver a pesquisa, enquanto instância de criação e de recriação do saber, e o ensino, como instância de comunicação participativa.

Tomada concretamente, historicamente, a universidade prova conhecimentos concretos e tem origem nos anseios mais profundos do homem e que dizem respeito às suas necessidades. A concretude do conhecimento vem do resultado de fatos, atos de uma organização social, e, portanto, coletiva. Desta forma não podemos autonomizar as instituições, e, nem tampouco fazer dos homens o seu objeto.

No momento em que fazemos a história da extensão, estamos acreditando que, natural ou artificialmente, a extensão se impôs como uma função da universidade, aliada à produção e à comunicação do conhecimento.



A extensão entendida como uma ação que estende para fora dos muros da universidade já enseja a idéia, é ela própria a comunicação. Se, a universidade tem como função a produção e a comunicação do conhecimento, não há como considerar a extensão na forma de transmissora. Quando vista como alternativa àqueles que não se encontram profissionalmente junto à universidade, ao povo em geral, configura-se que:

[...] ou a universidade se isolou da sociedade e ruma, ela mesma, o que produziu, não se entendendo como instituição social dos homens da sociedade- e, portanto, em comunicação constante com eles, fazendo-se necessário uma instância ponte; ou a extensão sinaliza um debruçar da universidade sobre si mesma, exigido pelas mudanças da sociedade, em busca de sua identidade seja em relação ao objeto de sua função (produção/comunicação do conhecimento), seja em relação ao destinatário de sua atividade, seja em relação a ambos (PAIVA, 1994, p.1).

Trata-se, portanto, de conhecer a universidade real (capitalista) em seus diversos momentos. Num certo instante da sua história, aparece como preocupação a necessidade de transposição de seus muros para o encontro com a sociedade. Neste momento agilizou-se a extensão. A extensão ocupou um papel preponderante enquanto discurso político. Foi necessária para a construção de uma identidade da universidade no enfrentamento das questões sociais. O questionamento da própria identidade da universidade foi exigido uma vez que a sociedade já não era a mesma. Em processo de acomodação, as novas relações sociais passam a exigir uma nova postura. A universidade antiga já não mais servia. Era preciso um movimento de adaptação a novas condições. Neste contexto, como possibilidade de adaptação a extensão passa a ser considerada como ponte de ligação com a sociedade. Caberia à extensão, a tarefa de levar o conhecimento. A universidade voltada para si mesma não estava se estendendo sociedade. Não estava recebendo as respostas. A extensão aparece como uma manifestação de percepção. Percepção de como a universidade se enxergava, de não estar mais atendendo a sociedade na sua concreta organização. É a extensão aparece como forma de atualização à nova ordem política/econômica/social e aos avanços científicos/cultural/moral do novo momento histórico.



## Referências

- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978a.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à filosofia da práxis**. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Antídoto, 1978b.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1979.
- GRZYBOWSKI, C. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Rio de Janeiro, Lease-FGV, 1983.
- MACCIOCHI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci**. Tradução Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PAIVA, José Maria de. **Anotações de orientação de doutorado**. 1994 (texto digitado).
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VASQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

---

Marilúcia de Menezes Rodrigues  
Prof<sup>ª</sup> da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia da  
Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação  
End: Av. Liberdade, 1136, Bairro Altamira  
38411-002 Uberlândia/Minas Gerais  
E-mail: mmrodrigues@netsite.com.br

---

Recebido 23 jun. 2004  
Aceito 2 jul.2004



# Paradigmas Interpretativos Para Compreensão e Análise da História da Educação e da Política Educacional no Brasil: Um Balanço Necessário

Francisco das Chagas de Loiola Sousa  
Universidade Federal de Campina Grande

## Resumo

O artigo identifica quatro paradigmas de compreensão e análise da História da Educação e da Política Educacional em nosso País que se tornaram muito recorrentes ao longo do século XX. Construídos com base em modelos de pesquisa e ensino desenvolvidos por professores das áreas de História da Educação e da Política Educacional, vinculados, em geral, às produções científicas das universidades brasileiras, esses paradigmas coexistem no atual cenário educacional brasileiro numa escala escolar que vai dos cursos de graduação aos de pós-graduação.

Palavras-chave: Paradigmas de Pesquisa, História da Educação, Política Educacional

## Abstract

The article identifies four paradigms of understanding and analysis of the History of Education and Educational Politics in our Country that became recurrent throughout the 20<sup>th</sup> century. Built on the basis of research models and on education developed by professors of history education and educational politics field, tied in general to scientific productions of Brazilian universities. These paradigms coexist in the current scene of Brazilian Education in a pertaining school scale that goes from university courses to post-graduate courses.

Keywords: Paradigms of Research, History of Education, Educational Politics



## Introdução

Podemos identificar quatro paradigmas e/ou princípios de compreensão e análise da História da Educação e da Política Educacional em nosso País que se tornaram muito recorrentes ao longo do século XX: o princípio cronológico linear, a linha político-administrativa, e as investigações que articulam o olhar local e nacional e o olhar dos sujeitos sobre os programas educacionais. Esses paradigmas foram construídos com base em modelos e/ou padrões de pesquisa e ensino desenvolvidos por professores (as) das áreas de História da Educação e da Política Educacional, vinculados, em geral, às produções científicas das universidades brasileiras. Produzidos e situados em contextos e épocas distintas, tais paradigmas/princípios coexistem no atual cenário educacional brasileiro numa escala escolar, que vai dos cursos de graduação aos de pós-graduação.

A primeira parte do texto discute o princípio cronológico linear, a linha político-administrativa de pesquisa, as perspectivas de investigação que articulam olhar local e nacional e, finalmente, o estilo que privilegia o olhar dos sujeitos sobre a política educacional em situações reais, em que é aplicada uma leitura para além do que diz a lei no papel. A segunda parte se detém no enfoque de investigação que tenta conciliar múltiplas fontes de pesquisa associadas a metodologias qualitativas e quantitativas, que visam produzir conhecimentos diferentes e sob novas perspectivas.

### 1. Primeira parte

A construção do princípio cronológico linear desenvolvido, primeiramente, por historiadores, teve forte influência dos cânones positivistas, os quais acreditavam ser os documentos oficiais os únicos que deveriam merecer a confiança e/ou a credibilidade do pesquisador. Nesta perspectiva, este princípio “apenas reproduz o critério de ordenação do arquivo daqueles documentos oficiais reunidos pelos intelectuais do século XIX” (CAVALCANTE, 2000, p. 23).

O modo como os arquivistas selecionavam e organizavam os documentos determinou, sobremaneira, a produção de um conhecimento que tem como fonte privilegiada os documentos oficiais arquivados. Para tanto, contribuíram significativamente os primeiros pesquisadores do Instituto



Histórico e Geográfico Brasileiro, pioneiros na tradição de narrativas históricas que seguiam “as pegadas do colonizador,” que reuniam um acervo documental cujas fontes se voltavam, quase que exclusivamente, para as ações de governos e eclesiásticos. O livro História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen, publicado em 1854, é uma obra de referência deste viés investigativo. Esta obra, no Brasil, “ [...] passou a ser consulta obrigatória para muitos outros pesquisadores que lhe sucederam” (CAVALCANTE, 2000, p. 23).

O Instituto Histórico, fundado em 1838, é considerado por Carlos Guilherme Mota, o principal representante de uma historiografia das elites oligárquicas brasileiras, que se preocupavam em valorizar “os feitos dos heróis da raça branca” (MOTA, 1990, p. 28). Ou seja, rastreavam -se a memória “do colonizador que, por sua vez, estava a registrar a si próprio, seus próprios feitos, conquistas e riquezas acumuladas” (CAVALCANTE, 2000, p. 24).

Tal paradigma se caracteriza também pelo modo linear de tratar os processos educativos, com base em períodos da história política do País. O exemplo clássico, pode ser verificado no tripé Colônia, Império e República, cuja produção difundida, especialmente, no ensino fundamental e médio, ainda hoje conserva esse estilo de narrativa e perpetua um roteiro de estudo que privilegia os acontecimentos e *datas históricas*, que enaltecem a elite brasileira.

A linha político-administrativa de pesquisa se constituiu num paradigma de pesquisa e de ensino bem próximo do princípio cronológico linear. Ela teve como principal referência das suas abordagens, as reformas educacionais implementadas em cada período administrativo da nossa história política governamental. Tais reformas eram, portanto, os pontos de partida e de chegada para qualquer análise da política educacional e da construção da história da educação brasileira.

O modelo de análise e interpretação da política educacional e da história da educação no Brasil, em pauta, constrói-se a partir da produção acadêmica dos reformadores e legisladores educacionais, especialmente, os que atuaram em setores das instituições governamentais na primeira metade do século XX, como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Vicente Licínio Cardoso. Estes educadores influenciaram os nossos historiadores da educação com as suas produções acadêmicas. Suas obras passaram a servir de referência na posteridade aos iniciantes neste campo de pesquisa:



Ocupando postos-chave na execução de políticas públicas, os mesmos produziram documentos que funcionam até hoje como fontes primordiais utilizadas pelos historiadores da educação, obcecados pela linha político-administrativa de pesquisa no campo em que atuam, até porque eles próprios, os que se ocupam da história da educação, são oriundos de áreas profissionais as mais diversas e integram os quadros burocráticos da administração pública (CAVALCANTE, 2000, p. 36).

Nesta perspectiva, os reformadores educacionais alcançaram notoriedade e reconhecimento como os que iniciaram os caminhos “investigativos” no campo educacional, tornando-se “especialistas” em história da educação. As abordagens temáticas por eles enfocadas evidenciaram que a história da política educacional do País se definiu, basicamente, a partir das políticas elaboradas para o sistema de ensino brasileiro em determinado período da nossa história social. Tais períodos, demarcados por administradores públicos que ensejavam “apagar” da nossa memória os feitos e/ou obras realizadas por seus antecessores (LOPES, 2001) eram tomados como limite temporal para as investigações e produções da historiografia da educação brasileira. Ao estabelecerem as administrações públicas como marco de tempo-espço de seus estudos, os pesquisadores se prendiam aos contornos de uma gestão administrativa com ênfase na lógica governamental, que, muitas vezes, os impediam de ampliar a leitura do fenômeno educativo no plano da totalidade.

Desse modo, esse estilo analítico parte da concepção de que a legislação aprovada em uma determinada administração, bem como os feitos governamentais, permitiam compreender a totalidade dos fenômenos educativos. Com forte influência sobre os pesquisadores do século XX, o paradigma político-administrativo ainda hoje faz seus seguidores.

Tanto o princípio cronológico-linear como a linha de pesquisa político-administrativa conduzem um olhar sobre a história da educação e a política educacional com base em documentos que traduzem, quase que exclusivamente, a visão do administrador e/ou do colonizador. Além disso, tais análises limitam a possibilidade de se compreender os fenômenos educativos sob abordagens diversas, uma vez que seguem, quase sempre, uma cronologia previamente estabelecida pelas fontes (documentos governamentais) de pesquisa.

De um modo geral, observamos que há um estreito vínculo entre o “pesquisador” e o administrador das políticas públicas educacionais. À princípio, parece ser bastante aceitável e recomendável que o pesquisador *da área de políticas educacionais também tenha tido experiências na administração pública para elaborar conclusões, supostamente, mais consistentes, com base em evidências empíricas nascidas desse envolvimento com a ação de planejamento educacional.*<sup>1</sup>

Contudo, essa intimidade com os dados e um “olhar de dentro do sistema” tende a empobrecer a leitura acerca das políticas educacionais no Brasil, uma vez que, com freqüência tem-se dado maior relevância aos conteúdos relacionados às despesas e receitas orçamentárias do Estado, em suas diversas instâncias político-administrativas, sem que haja interpretação e análise mais ampla sobre as informações “pesquisadas.” Os trabalhos acadêmicos, dessa forma, convertem-se em relatórios e diagnósticos de administradores públicos, como, por exemplo, o trabalho de Glaura Vasques de Miranda (1999) – Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – que necessitou de um diálogo com os estudos históricos, filosóficos e sociológicos, capazes de confrontar a visão, quase sempre laudatória, do administrador.

*Grosso modo*, esses paradigmas trazem em si um hábito herdado da tradição positivista, a qual procura insistentemente restringir o número de fontes de pesquisa, não sem contestar o uso de documentos não oficiais. Do mesmo modo, recomenda ao pesquisador não correr o risco de perder o controle sobre as informações recolhidas e nem produzir interpretações em que sua opinião poderia confundir e/ou comprometer os resultados da pesquisa (HAGUETTE, 1992).

A partir da década de 1990, em especial, ganharam maior visibilidade social novas metodologias de pesquisa. Dentre elas emergiram novas investigações no campo da história da educação que se propuseram fazer uma articulação entre o olhar local e o nacional, com base na insatisfação em relação aos balanços “nacionais” e ao uso de fontes de pesquisa de caráter secundário, que cristalizaram, por sua vez, explicações e análises, cujos conteúdos ficam, por décadas, sendo repetido, sem qualquer questionamento capaz de substituí-las.

A crescente complexidade do nosso sistema de ensino público, fruto da expansão das oportunidades educacionais na segunda metade do século



XX, tem impossibilitado e/ou dificultado a (re)constituição dos fenômenos educativos em sua dimensão mais ampla. A hipertrofia da escola, concebida como ampliação da escolarização, tanto vertical, quanto horizontal (SAVIANI, 1994), tem exigido um redimensionamento das investigações dos processos educativos, à medida que o ingresso das camadas populares na instituição escolar traz consigo problemas oriundos da própria condição de vida dessa faixa da população.

Um exemplo disso está relacionado ao fato de que o “grande público presente na escola tenta conciliar as atividades escolares com a luta diária pela sobrevivência e que é filho de pais que nunca tiveram acesso à escola” (SOUSA, 2002, p. 22). O interior do aparato escolar, neste sentido, passou a ser visto como espaço social que merece maior atenção dos pesquisadores em educação, de modo que se estuda hoje problemas educacionais os mais diversos, como, por exemplo, sobre a merenda escolar, o “impacto” do Programa Bolsa Escola na assiduidade e aprendizagem dos alunos, o rendimento de aprendizagem na escola pública, dentre outros.

A emergência desses novos problemas, inerentes à missão social da escola, contribuiu para a democratização do acesso à cultura letrada e propiciou uma maior ou crescente igualdade de condições de acesso à totalidade dos bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais ou não, conduziu as pesquisas acerca das políticas educacionais para uma perspectiva mais local, sem perder de vista as diretrizes que orientam as ações educativas no plano nacional.

As orientações teóricas e metodológicas, desse modo, foram (re)organizadas com base em recortes geográficos e político-administrativos que compreendem as diferentes regiões do País, assim como, em diversos recortes temáticos, que chegam a questões cada vez mais específicas no interior do amplo espectro de nossa problemática educacional.

O volume de estudos, não só referentes à política educacional, aumentou significativamente na última década com os recortes municipal-territorial (o estudo sobre uma instituição escolar, por exemplo), estadual-territorial (pesquisa sobre um município) e nacional-territorial (correspondendo, por exemplo, a uma investigação sobre as políticas educacionais em um determinado Estado brasileiro).

Tal natureza de pesquisa está cada vez mais presente nas reuniões científicas locais e nacionais, o que revela a grande adesão a um modo de



fazer pesquisa, que tenta recuperar com maior riqueza de detalhes, o que os dois paradigmas anteriores não conseguiram alcançar com seus métodos e técnicas de investigação.

Os historiadores da educação que tomaram a política educacional como objeto para narrar a nossa história de escolarização, em especial nos dois últimos séculos, adotaram essa perspectiva metodológica à medida que delimitam um recorte temporal-espacial da sua investigação. As recomendações mais recentes dos orientadores de monografias, dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras são unânimes em afirmar que é praticamente impossível tratar da totalidade dos acontecimentos em duzentos anos de história da educação escolar no Brasil, sem cair na superficialidade das elaborações teóricas esvaziadas de significado dos sujeitos que a produziram, ou de dissolvê-los em generalizações inócuas.

Ao se privilegiar uma região política-administrativa e um período histórico para estudar, o pesquisador cria condições objetivas e subjetivas para produzir conhecimentos mais consistentes e inovadores quando ele tem a possibilidade de multiplicar o número de fontes com as quais cruza as informações coletadas em uma determinada época e espaço geográfico.

A operacionalização dos dados empíricos recolhidos durante o "trabalho de campo" torna-se mais complexa à medida que a diversidade e a multiplicidade dos documentos e sujeitos envolvidos no processo investigativo, exige maiores cuidados na interpretação e cruzamento das informações, com base em critérios coerentes com as orientações das metodologias de pesquisa<sup>2</sup>. Eis o desafio de construir uma leitura da política educacional e da história da educação atenta para o olhar local e nacional.

Este paradigma, portanto, rompe com o modelo de investigação que se preocupa somente com a realidade local, como é o caso da obra de Joaquim Moreira de Sousa (1961), intitulada *O sistema educacional cearense*, ou se detém apenas no panorama da educação nacional que, dentre as principais obras, podemos citar, como exemplo, o livro de Otaíza de Oliveira Romanelli (1984) *História da educação no Brasil (1930-1973)*.

Outra perspectiva de investigação no campo da política educacional que ganhou maior destaque na última década foi a que privilegia o olhar dos sujeitos sobre os programas educacionais. Esta perspectiva emergiu como uma tentativa de:



[...] deixar de lado a crença ingênua em políticas educacionais, para acompanhar, efetivamente, as práticas delas decorrentes, enquanto são operacionalizadas e sentidas, concretamente, por sujeitos reais, no interior de uma dinâmica complexa que envolve relações sociais muito mais amplas e diferentes daquilo que se supõe e idealiza para a realidade escolar (CLARICE NUNES apud CAVALCANTE, 2000, p. 38-39).

A partir do final da década de 1970, pesquisas financiadas pelo Banco Mundial “orientaram” atividades investigativas com vistas a uma maior aproximação do cotidiano escolar. Era, sobretudo, uma tentativa de averiguar a eficácia dos programas educativos implementados pelo poder público nas regiões brasileira mais pobres e que apresentavam um baixo nível de rendimento escolar. Neste período, destacou-se o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), resultado de convênios firmados entre o MEC e o Banco Mundial (PEIXOTO, 1999).

Tendo como alvo principal identificar os entraves da educação elementar e a viabilidade de programas educativos que assegurassem às massas escolarização a baixo custo, a intencionalidade das pesquisas visava:

Integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Branco para a comunidade internacional e atribuir à educação um caráter compensatório como alívio à situação de pobreza do mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico (PEIXOTO, 1999, p.103).

As pesquisas desenvolvidas pelo Edurural, realizadas no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, se constituíram como paradigma inovador de análise e compreensão das práticas educativas, uma vez que, os próprios pesquisadores desenvolveram estudos sistemáticos, com uma metodologia que se aproximava das pesquisas do tipo etnográfica, primando por uma descrição densa do ambiente escolar (BARRETTO, 1983; DEMARTINI e TENCA, 1985). Este estilo abandonou, de certa forma, a tradição cunhada pelos princípios cronológico linear e político-administrativo ao privilegiar as ações educativas do ponto de vista dos sujeitos, em detrimento das prescrições da legislação e do planejamento educacional.

Na última década, o enfoque sobre os sujeitos ganhou ainda maior visibilidade nas pesquisas financiadas pelo Banco Mundial. No período de



1995 a 2000, Matos e Maia (2000) e Vieira (2000), contando com recursos financeiros deste Banco, desenvolveram estudos sobre a política educacional cearense em que procuravam conceber a “visão do usuário” sobre os programas educativos. Por um lado, o interesse desta instituição era obter informações acerca da eficiência das ações educativas por ela recomendada e financiada através de empréstimos financeiros ao governo Brasileiro. Desse modo, desenvolveram-se pesquisas a fim de se verificar até que ponto o dinheiro investido em tais programas correspondia ou não às exigências do mercado de trabalho (LAUGLO, 1997) e das pessoas beneficiadas com esses programas educacionais.<sup>1</sup> Por outro, os pesquisadores aproveitaram o ensejo da pesquisa para dar voz e visibilidade aos sujeitos pesquisados e, para além das intenções do Banco, construírem um banco de dados sobre o nosso sistema de ensino que favoreça à produção de novos conhecimentos no campo educacional.

## 2. Segunda parte

Atualmente, estamos experimentando algumas estratégias de pesquisa - com base em fontes jornalísticas, nos relatórios de instrução pública, na legislação educacional local e nacional e em entrevistas com professores da rede pública e particular de ensino, em meados do século XX (SOUSA, 2004) - de modo que se realize uma leitura dialética das fontes ao se articular a interdependência entre os planos global e local. Do mesmo modo, encaminhamos uma discussão a respeito da dualidade entre pesquisa qualitativa e quantitativa presente, ainda hoje, nos manuais “científicos.” Afinal, é possível combinar fontes, recortes e temporalidades múltiplas de pesquisa na (re)constituição da História da Educação e da Política Educacional?

A idéia de escolher jornais para a pesquisa é justificada, tanto pela possibilidade de confrontar idéias diferentes sobre um determinado assunto em pauta, como também por que o jornal condensa, em uma mesma fonte de pesquisa, informações locais e nacionais, uma vez que ele

[...] não se limita a registrar os acontecimentos locais, pois tende a trazer para os leitores daquela cidade notícias de outras localidades, contendo uma noção de espacialidade, que traduzida em linguagem político-administrativa, típica de processos de edificação republicana como o nosso, cresce da esfera municipal à estadual, chegando a abarcar a nação e o plano internacional, sem descuidar de unidades



menores como bairros, distritos, becos e lugares mais ermos. Nesse sentido, o jornal é simultaneamente local e universal em suas pretensões de bem informar (CAVALCANTE, 2002, p. 2).

Tanto a legislação educacional do País, quanto os jornais, são importantes para a pesquisa porque condensam “conflitos e diálogos diferentes que refletem a processualidade das práticas discursivas” (SPINK, 1999, p. 146). Neste sentido, tomar a legislação como fonte e objeto de investigação significa percebê-la na sua dinamicidade como a

[...] possibilidade de interrelacionar no campo educativo várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessada pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p. 99).

O desafio de reunir numa pesquisa a análise de documentos da legislação nacional e local tendo como referência uma investigação específica e publicações de matérias em jornais regionais, relatórios governamentais e entrevistas com docentes, constitui uma forma de tentar romper com o dualismo entre universal e particular. Nestes termos, concordamos com Roger Chartier (1999, p. 11) quando afirma que a dialética entre história global e local “se dá entre o controle dos fragmentos históricos, vidas individuais, práticas particulares, eventos, por um lado, e, por outro, a trama das relações que definem uma sociedade.”

A dualidade nas análises das ações locais e universais, um “eterno” dilema teórico-metodológico das pesquisas sociais, também pode ser verificada na falsa oposição construída, especialmente no último século, entre as abordagens qualitativas e quantitativas na produção de conhecimentos nas universidades brasileiras. A influência das idéias positivistas sobre as pesquisas de um modo geral tem sido, quase sempre, identificada como a principal responsável pela supervalorização de uma base empírica quantitativa, em detrimento de uma perspectiva qualitativa de investigação. Forja-se, neste sentido, uma pseudo oposição entre as dimensões quantitativa e qualitativa, especialmente, quando as fontes qualitativas não são provenientes de dados oficiais, pois acredita-se, sempre ainda influenciados pelo referencial positivista de ciência, que a interpretação/opinião do pesquisador pode interferir nos resultados da pesquisa (HAGUETTE, 1992).

A superação da dualidade quantitativo/qualitativo implica numa postura de investigação com vistas a tomar diversas fontes de pesquisa para a produção de novos conhecimentos nas Ciências Sociais e, em particular, no campo educacional. Tal desafio exige a utilização conjunta de abordagens com referenciais teórico-metodológicos, que nem sempre, são passíveis de conciliação em um mesmo estudo.

No que diz respeito aos referenciais de investigação qualitativa e quantitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 63) argumentam que se pode, por exemplo, "utilizar a observação em profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas." No entanto, investigadores inexperientes que tentam combinar dados empíricos de um plano experimental quantitativo com outro qualitativo, "ao invés de conseguirem um produto híbrido de características superiores acabam, normalmente, com algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens."

As dificuldades, nomeadas há pouco, são muito mais inerentes à tradição de pesquisadores, que, historicamente, travam lutas e disputas por poder e reconhecimento social no seu campo de investigação, do que, propriamente, de ordem metodológica e/ou de operacionalização dos dados qualitativos e quantitativos. Os campos investigativos nas ciências humanas e exatas, ao longo do século XX, são o maior exemplo dessa disputa acadêmica. Frequentemente tais grupos trocam acusações. Os cientistas humanos se vangloriam ao afirmar: "Minha pesquisa é qualitativa!" Pesquisadores das exatas respondem dizendo: "O que vocês fazem não é pesquisa!"

Toda essa tensão tem gerado discussões e, ao mesmo tempo, possibilitado o repensar das práticas investigativas consolidadas pelas diferentes linhas e núcleos de estudos dos cursos de pós-graduação, não só no Brasil. Neste sentido, tem-se constatado uma aproximação maior, embora tímida, dos paradigmas qualitativos e quantitativos. A crítica à primazia da racionalidade instrumental moderna (HABERMAS, 1988), assim como a crise dos referenciais positivistas, especialmente na segunda metade do século passado, contribuem decisivamente para se pensar em posturas mais flexíveis desses grupos, com ações interinstitucionais envolvendo programas de pesquisa em diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras.



O problema da inexperiência do pesquisador como empecilho para se desenvolver um estudo integrando dados qualitativos e quantitativos, colocado por Bogdan e Biklen (1994), não justifica, de fato, a renúncia a essa orientação teórico-metodológica. Para o pesquisador iniciante, seja qual for o referencial adotado, sempre haverá dificuldades em conduzir o seu estudo, porque o processo de investigação requer certas qualidades/habilidades que são construídas também na experiência.

## Considerações finais

O debate acerca dos paradigmas e/ou princípios orientadores de pesquisas sobre a História da Educação e a Política Educacional, como aqui apresentamos, refletem bem a diversidade das análises e, por sua vez, a disputa por reconhecimento social e científico dos pesquisadores.

Cada uma das vertentes teórico-metodológicas, nas quais os paradigmas se apoiam para construir "a sua verdade," a respeito das Políticas Públicas Educacionais e da História da Educação esbarram nos limites do seu alcance analítico. Do mesmo modo, os recortes espaciais e temporais, estabelecidos pelo pesquisador, com a colaboração do orientador no caso das monografias, dissertações e teses, também impõem certas dificuldades, quando não se leva em conta, às vezes, o conjunto dos fenômenos educativos imbricados na temática em pauta. Isto pode ser verificado, por exemplo, nas análises que enfocam apenas uma das dimensões do problema em estudo, cujo olhar do pesquisador tende a fazer uma "leitura viciada" que, em muitos casos, pode antecipar os resultados da investigação antes mesmo de se realizar o trabalho de campo.

O caso mais elucidativo, nesse sentido, pode ser exemplificado nas macro-análises em que se supõe que as determinações das grandes estruturas sociais são reproduzidas nas esferas mais simples da sociedade. Para efeito de ilustração, se aproxima deste enfoque o livro de Romanelli citado neste texto.

O paradigma que faz uma articulação entre o olhar local e nacional tende a superar, em parte, os limites investigativos das macro-análises, ao contrabalançar os resultados da pesquisa com leituras, ao mesmo tempo, particulares e universais sobre um determinado problema de pesquisa. Para tanto, é necessário combinar, na medida do possível, fontes de natureza



diferente que, no caso de uma pesquisa histórica, a multiplicidade de documentos permite confrontar as informações reunidas e garantir, de certa forma, uma margem de confiabilidade das fontes históricas.

No caso das pesquisas educacionais compreendendo períodos mais recentes da nossa história, tem-se privilegiado abordagens que dão voz e visibilidade aos sujeitos partícipes das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, alunos, pais, coordenadores pedagógicos, professores e diretores escolares, os quais são constantemente solicitados a falarem de suas práticas educativas e das políticas educacionais em curso. Este tipo de pesquisa desenvolve, muitas vezes, análises superficiais dos temas pesquisados à medida que “os seus depoimentos falam por si só” ou, em outros casos, o pesquisador extrai das entrevistas apenas aquilo que interessa para a sua pesquisa, o que constitui um certo “falseamento” dos dados.

## Nota

<sup>1</sup> O professor André Haguette, da Universidade Federal do Ceará, ao discutir a formação do pesquisador em políticas públicas educacionais, acredita que seja importante a experiência na gestão administrativa governamental para que se tenha uma melhor compreensão dos problemas da educação pública (Notas de aulas da disciplina “Estado, Sociedade e Políticas Educacionais”, no período 2002.1).

139

## Referências

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 46, p.23-49, ago. 1983.

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

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hipólito de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: EUFC, 2000.

\_\_\_\_\_. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002 (CD-ROM).

CHARTIER, Roger. Entrevista com Roger Chartier. **Revista Pós-história**, Assis-SP, v. 7, p.11-30, 1999.



DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; TENCA, Sueli Contrim; TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, p. 61-71, fev. 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano. Mendes (Org). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid: Editora Taurus, 1988.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 100, p.11-36, mar. 1997 (Tradução de Dagmar M. L. Zibas).

LE GOFF, Jacques. **São Luís**. Tradução Marcos de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola e modernização da escola primária pública piauiense (1908 – 1930)**. 2001. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; e DUARTE, Marisa R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.



SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, João Celso. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão: da "casa da professora" à "escola urbanizada"**. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas educacionais de profissionalização do trabalho docente no estado do Ceará na encruzilhada entre o público e o privado (1946–1963)**. 2004. 52f. *Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação*, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema educacional cearense**. Recife: MEC-INEP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1961.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

TENCA, Sueli Contrim; TENCA, Álvaro; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.

VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma Socorro; MAIA, Maurício Holanda. **CEARÁ: qualidade, acesso e gestão na escola - uma visão dos usuários**. Brasília: Editora do Banco Mundial/Departamento de Desenvolvimento Humano, 2000.

---

Francisco das Chagas de  
Loiola Sousa  
Professor de História da Educação da Universidade Federal  
de Campina Grande (Campus Cajazeiras)  
E-Mail: [chicoloiola@hotmail.com.br](mailto:chicoloiola@hotmail.com.br)

---

Recebido 18 ago.2004  
Aceito 25 ago. 2004



## A Posição de Carneiro Leão sobre o Ensino Superior

Josie Agatha Parrilha da Silva  
Maria Cristina Gomes Machado  
Universidade Estadual de Maringá

### Resumo

Este trabalho aborda o debate sobre a organização do ensino superior, no início do século XX, tomando-se por base as propostas educacionais de Carneiro Leão (1887-1966). Delimitou-se esse período por ser anterior à criação da Universidade de São Paulo em 1934. Utilizaram-se três livros e uma conferência de sua autoria como fonte primária. Nestes, destacou-se que ao tratar sobre o ensino superior, Carneiro Leão não o fazia isolado dos outros níveis educacionais, mas como parte integrante do sistema nacional de ensino. A sua posição em relação ao ensino superior defendia a necessidade de criação de uma instituição diferenciada do modelo adotado na Universidade do Rio de Janeiro em 1920.

Palavras-chave: Pensamento Pedagógico de Carneiro Leão, Instituições Educacionais, Ensino Superior

### Abstract

Current research analyzes the debate on the organization of higher education proposed by Carneiro Leão (1887-1988) at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Whereas research period has been limited up to the establishment of the University of São Paulo in 1934, the primary source consisted of three books written by Carneiro Leão. The author dealt with University education within the context of the national education system and without discarding the other learning levels. His stand on higher education was in favor of the need for the establishment of an institution different from the scheme appropriated by the University of Rio de Janeiro in 1920.

Keywords: Carneiro Leão's Pedagogical Thought, Educational Institutions, Higher Education



## Introdução

A discussão do modelo universitário implantado no Brasil, no início do século XX, vem a ser o objeto de estudo desta pesquisa. Esta se fará mediante o debate realizado por Carneiro Leão (1887-1966), destacado intelectual, que se envolveu com diversas questões relativas à educação brasileira. Ele criticou o modelo de ensino superior adotado e valorizado no Brasil, pois, considerava que o país precisava, naquele momento, de pessoas com formações diferenciadas, que contribuíssem para a nova sociedade que se formava ou que se pretendia formar. As suas opiniões acerca do ensino superior e da universidade não estavam isoladas dos outros níveis de ensino, faziam parte de uma proposta educacional mais ampla para todo o país que enfatizava a necessidade da educação popular e da organização de um sistema nacional de ensino. Defendia que a educação deveria basear-se em novos moldes, numa educação integral e voltada às profissões práticas. Para entender a proposta do autor, faz-se necessário compreender as questões sociais, políticas e econômicas do Brasil nesse período, portanto sua proposta não deve ser analisada desvinculada do contexto em que foi produzida.

Com base na discussão de Carneiro Leão, busca-se entender o modelo universitário adotado no Brasil, bem como sua proposta em relação ao conteúdo e organização de seu ensino, ou seja, a proposta de um novo modelo de ensino universitário. Serão utilizados os livros *O Brasil e a Educação Popular* (1917), *Problemas de Educação* (1919), *Os deveres das novas Gerações Brasileiras* (1923) e a conferência proferida por ele em Curitiba: *Pela educação rural* (1918). Delimitou-se como período de estudo as primeiras décadas do século XX, até a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, por ter sido esta organizada de maneira diferente da criticada por Leão e por acreditar que ela correspondia ao modelo por ele visualizado.

Acredita-se que o debate em que se insere o autor em estudo, ao se referir à organização do ensino superior, contribuiu para a discussão sobre a necessidade de criação, no Brasil, de universidades que se diferenciassem do modelo adotado na Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920. E que, ao entender o processo de organização das universidades no início do século XX, permite-se uma compreensão diferenciada das dificuldades enfrentadas, na atualidade, por esta instituição.



## Do ensino superior à universidade

Para o entendimento da criação das universidades brasileiras no início do século XX, elaborou-se um breve histórico das suas primeiras propostas de organização. Necessário se faz ressaltar também, que ensino superior não é sinônimo de ensino universitário<sup>1</sup> e que quase três séculos distanciaram estas duas instituições no Brasil: o ensino superior data do século XVII e a universidade do século XX. Enquanto um modelo de universidade passava a ser proposto, o ensino superior já estava definido e começava a ser questionado. Azevedo (1996) destacou que, até a década de 1910, o ensino superior era voltado à formação profissional, com ênfase nas carreiras de médico, advogado e engenheiro, destinado à elite. Este ensino tinha um determinado modelo, que foi sendo elaborado a partir da primeira instituição de nível superior, e que, no período republicano, alcançou destaque, apesar de ter início ao questionamento de sua validade. A seguir, apresenta-se o panorama político, econômico e social desse período para entender como se deu a organização das primeiras universidades brasileiras.

144 O Brasil, no início do século XX, permanecia no regime republicano iniciado em 1889, marcado pela descentralização do poder, pelo caráter oligárquico e, pela legislação da Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891 (NAGLE, 1976). No plano econômico, havia a predominância do sistema agrário, sendo o café o produto de maior destaque, não obstante surgissem as primeiras indústrias e ocorresse o crescimento urbano. O país ampliava o processo de produção capitalista, ligado diretamente à economia mundial, a qual será abordada para a compreensão deste processo.

Observou-se, no desenvolvimento do capitalismo europeu, a substituição da livre concorrência pelos monopólios, marcando uma nova fase do capitalismo, o Imperialismo<sup>2</sup>. E, com estas alterações no modelo econômico, foram surgindo contradições, que se caracterizavam pelo monopólio de pequenos grupos e excesso de produção de um lado, e pela falta de trabalho e miséria de outro, acirrando a crise capital versus trabalho. Com a expansão do Imperialismo houve necessidade da partilha de novas colônias entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1987). No entanto, esta partilha do mundo não se deu de forma pacífica, organizaram-se, de um lado, França, Inglaterra e Rússia e, de outro, Alemanha e o Império Austro-Húngaro, os quais, ao entrarem em choque, provocaram a Primeira



Guerra Mundial (1914-1918) (LEMME, 1984). É importante destacar que a guerra, pelas suas proporções mundiais, alterou, visivelmente, as questões políticas e econômicas do mundo como um todo, criando condições de um novo modelo<sup>3</sup> de oposição ao capitalismo, o socialismo.

O desenvolvimento capitalista se mantém no Brasil após a guerra, mesmo que em proporções diferentes das vivenciadas na Europa. Com a crescente industrialização e urbanização, ocorreram diversas transformações, entre elas: a valorização do trabalho assalariado, o aumento da população urbana, o crescimento das cidades, a intensificação do processo imigratório, a divisão do trabalho e a formação de novas camadas sociais. É possível destacar que as novas relações e divisões do trabalho tornaram a sociedade mais complexa, contribuindo para a diversificação das profissões e a ampliação das classes sociais. De um lado, vai surgindo, de maneira desarticulada, a classe média, formada por diversos ramos profissionais, de outro, vai se articulando a classe operária<sup>4</sup>.

A partir da década de 1920, o Brasil passou a sentir, mais intensamente, a crise capitalista, provocando movimentos políticos, sociais, correntes ideológicas e culturais. Destacaram-se entre estes, os movimentos: sindicalista, nacionalista, católico. Por outro lado, a burguesia se pauta em novos pensamentos, bem como busca explicar e solucionar essa crise. Enfatiza-se a idéia de que a educação poderia contribuir para civilizar e modernizar a sociedade, na medida em que contribuísse para formar a mão-de-obra nacional especializada. São propostos novos métodos e técnicas visando garantir qualidade à educação escolar, com ênfase na profissionalização por meio do ensino técnico (NAGLE, 1976).

As reformas de ensino na Europa - Inglaterra, Alemanha e França - somadas às transformações políticas e econômicas que aconteciam no Brasil, criaram condições para a fermentação de novas idéias, as quais culminaram com o movimento reformador da cultura e da educação no país. Em conseqüência, a década de 1920 foi marcada pelo entusiasmo de educadores e por reformas estaduais que buscavam atender ao novo sistema econômico e à demanda social, com ênfase na reestruturação do ensino. Em atendimento, ainda, à política estadualista e à descentralização do ensino, diversas reformas<sup>5</sup> foram implementadas na década de vinte, em nível estadual, e tiveram um caráter individualista, na medida em que agrupavam idéias de um único ou de um pequeno grupo de educadores (NISKIER, 1996).



Valendo-se desta contextualização, fica mais fácil entender o ensino superior brasileiro. Sendo importante destacar que, desde a Proclamação da República, colocou-se a necessidade de um ensino diferenciado que contribuísse para a sustentação política do novo governo. Tal ensino prepararia profissionais para ocupar os novos cargos burocráticos. Destaca-se que a maioria dos cursos superiores foi criada durante o Império, visando atender aos filhos da aristocracia colonial que não podiam freqüentar as universidades européias devido ao bloqueio continental imposto por Napoleão. Esses cursos eram, em sua maioria, isolados uns dos outros e de natureza profissionalizante, baseados no ensino literário e clássico, que formavam o advogado, o médico e o engenheiro. No regime republicano, além de mantidos os cursos superiores existentes, ampliou-se o número destes. No Rio de Janeiro, foram criados dois cursos de Direito, bem como em Minas Gerais, Fortaleza, Pará, Manaus e Porto Alegre. Em São Paulo, foram fundadas a Escola Politécnica de Engenharia, a Escola de Engenharia Mackenzie e a Escola de Medicina. Já em Piracicaba, fundou-se a Escola Superior de Agricultura. Essas novas instituições mantinham o modelo adotado no período imperial.

146

Foi nesse período de ampliação do número das instituições de ensino superior que se organizou a primeira universidade brasileira, apesar de terem ocorrido diversas tentativas para sua implantação desde o período colonial. Foi dos jesuítas a primeira tentativa de organizar a universidade no século XVI, para a qual receberam a recusa de Portugal. Depois dessa investida, os jesuítas influenciaram a Câmara Municipal de Salvador que, em 1663, repetiu o pedido, recebendo nova recusa (WANDERLEI, 1982). Em 1789, durante a Inconfidência Mineira, reaparece um projeto de criação de universidade, mas que também não foi levado adiante. Paviani (1984) acredita que Portugal não tinha interesse em organizar as universidades no Brasil, pois queria manter sua dependência que passava pela dependência da inteligência e da cultura brasileira, além da política.

No Brasil Império, foram sugeridos 42 projetos com a finalidade de criação das universidades, contudo, nenhum obteve sucesso. A primeira proposta foi a de José Feliciano Fernandes Pinheiro, para a Assembléia Constituinte, em 1823. Nesse mesmo ano, houve a apresentação de um projeto pela Comissão de Instrução. Em 1842, mais duas propostas foram apresentadas, uma elaborada pelo Conselho do Estado e outra pelo Senador Manoel Nascimento Castro e Silva. O Ministro Paulino José Soares de Sousa,



em 1870, elaborou outro projeto pedindo a criação da universidade. Dez anos depois, José Antonio Saraiva, Ministro da Fazenda, entre outros cargos políticos, passou a lutar por este objetivo. Têm-se, ainda, os projetos de Homem de Melo, em 1881, e de Antonio Joaquim Ribas, em 1883. Em 1889, o próprio Imperador D. Pedro II defendeu a criação de uma universidade no Brasil (WANDERLEY, 1982).

Intensificaram-se, no regime republicano, novas propostas para a organização das universidades, porém acabaram sem se realizarem na prática. Em 1892 foi feita a proposta de criação de três universidades, pelo deputado Pedro Américo. Em 1903 propôs-se a criação de quatro instituições, pelo professor Azevedo Sodré. Gastão Cunha, em 1909, elaborou um projeto que apresentava como função da universidade: "ministrar a instrução secundária e superior por intermédio de suas Faculdades, tendo em mira dar ao ensino um cunho eminentemente prático e profissional" (PAVIANI, 1984, p. 67). No mesmo ano, 1909, foi organizada a primeira universidade brasileira, em Manaus, criada com o apogeu do ciclo da borracha e extinta com sua decadência, em 1926.

Entre os anos de 1910 e 1911, houve uma ampla reforma no ensino secundário e superior no país. Rivadávia Correia redigiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República, que se tornou o Decreto nº 8.659, em 5 de abril de 1911. Através desta lei, abriu-se espaço para a organização de escolas superiores independentes do Governo Federal e foi criado o Conselho Superior de Ensino<sup>6</sup>. No mesmo ano do Decreto, foi constituída a Universidade de São Paulo, com base em uma sociedade de profissionais de nível superior, ou seja, uma sociedade civil. Tinha o objetivo de proporcionar o ensino nos diversos níveis, desde o primário. Teve um rápido crescimento e, em 1916, contou com a união da Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária, transformando-se na Associação União Universitária (CUNHA, 1980). Em 19 de dezembro de 1912, foi fundada a Universidade do Paraná. Funcionou, inicialmente, como instituição particular e ofertava os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia.

Observa-se que o ensino superior, até então, exclusivamente organizado pelo Governo Federal, passou a dividir espaço com o governo estadual e com as instituições particulares. Essa rápida ampliação de cursos



superiores afetou, qualitativamente, o ensino, sendo que os cursos superiores profissionalizantes sofreram alterações e "tenderam a ser escolas gerais de cultura jurídica e social (as de direito), de cultura biológica e médica geral (as de medicina), de cultura matemática, física e de engenharia politécnica (as de engenharia)" (TEIXEIRA, [1970], p. 2).

Em 1915, Carlos Maximiliano, Ministro da Justiça e do Interior, promulgou o Decreto n.º 11.530, onde "[...] foram colocadas barreiras à multiplicação das escolas que postulavam equiparação. Essa possibilidade seria negada às que funcionassem em cidades de menos de 100 mil habitantes, a não ser no caso de serem capitais de estados de mais de um milhão de habitantes" (CUNHA, 1980, p. 168). O Decreto demonstra a tentativa de restringir a organização de universidades nos estados e sugere, ainda, ao Governo Federal, "reunir em universidades, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de direito" (CUNHA, 1980, p. 189).

Após o Decreto, as universidades que haviam sido criadas não foram aceitas oficialmente por não possuírem o número de habitantes estipulado para sua oficialização. A Universidade do Paraná deixou de existir em 1915, mas os três estabelecimentos: Faculdade de Direito, Medicina e a Escola de Engenharia continuaram em funcionamento. A de Manaus permaneceu por mais tempo, mesmo sem o reconhecimento de seus cursos e, após sua extinção, também deu origem a cursos superiores. Cunha (1980, p. 184) destaca que após a extinção da Universidade de São Paulo, "[...] ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura." Ele afirma que a extinção dessas universidades demonstra a importância que se dava ao diploma, buscado mais pelo *status* do que pela formação que proporcionava. Da mesma forma que houve grande mobilização pela organização do ensino superior nos estados, ocorreu o mesmo em relação ao ensino primário e secundário, por meio das reformas de ensino, tornando a década de 1920 conhecida por suas reformas estaduais.

Em 7 de setembro de 1920, foi fundada a primeira universidade brasileira oficial pelo Decreto n.º 14.343. A universidade do Rio de Janeiro se instituiu a partir de três faculdades, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, e tinha um caráter visivelmente profissionalizante. Essa universidade tornou-se modelo



para o país, caracterizada pela reunião de cursos isolados e não ligados por mecanismos administrativos e acadêmicos, sendo os cursos unidos pela Reitoria e pelo Conselho Universitário. Entre as críticas que feitas à Universidade do Rio de Janeiro estava a de que teria sido criada apenas para proporcionar o título<sup>7</sup> de *doctor Honoris Causa* ao Rei Alberto I.

Em 1924, houve nova tentativa, por parte do governo, de reorganizar o ensino superior e secundário, resultando na Reforma Rocha Vaz. Abrangia desde o ensino primário até o ensino superior, aprovada pelo Decreto n.º 16.782-A, em 13 de janeiro de 1925. O art. 260 permitia a criação de outras universidades em determinados estados, mas seria necessário um acordo com o governo destes. De acordo com Cunha

Esta reforma objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram desembocar na revolução que pôs fim ao Regime, em 1930 (CUNHA, 1980, p. 170).

A tentativa de controle do governo que, visivelmente, queria conter o acesso ao ensino superior, ainda pode ser observada na criação do Departamento Nacional do Ensino em substituição do Conselho Superior de Ensino. Todavia foi apenas pelo Decreto n.º 5617, de 28 de dezembro de 1928, que se regulou a criação de universidades nos estados, como reescreveu Niskier (1996, p. 239), no art. 1º: "As universidades que se criarem nos estados, com personalidade jurídica e que satisfizerem os requisitos constantes do art. 2º, terão administração econômica e didática com perfeita autonomia e os diplomas que expedirem reconhecidos pela União." As universidades a serem criadas, a partir de então, teriam autonomia administrativa, econômica e didática.

Os dois últimos Decretos demonstram a preocupação com as questões políticas e sociais, visto que, no final da década de 1920, diversos países, em especial os países europeus, atravessavam uma grande crise econômica, que provocou a quebra da bolsa de Nova Iorque. Esse quadro econômico contribuiu para mudanças políticas no Brasil. Desfez-se a aliança entre Minas e São Paulo, surgiram novos partidos de oposição ao governo e fortaleceu-se a aliança entre os grupos industrial e militar (NAGLE, 1976). Todo este conflito econômico, político, social e ideológico colaborou para que os militares assumissem o poder, derrubando Washington Luís.



Em 1930, Getúlio Vargas tornou-se chefe do Governo Provisório, dando início à República Nova<sup>8</sup> ou *Era Vargas*. Através do Decreto n.º 19.402, foi criado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública. Demonstrando preocupação com o ensino, o novo governo realizou a Reforma Francisco Campos. O ensino superior mereceu o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Entre seus artigos, encontra-se o que pôs fim à discussão da criação de novas universidades no país: "As universidades poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres" (NISKIER, 1996, p.250). O Decreto ainda forneceu os parâmetros para a organização das universidades. Para Niskier:

O ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto [...] regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos (NISKIER, 1996, p.250).

Paviani (1984), essa reforma proporcionou o início de uma reflexão teórica sobre a universidade, visto que definiu uma nova concepção de universidade, a qual teria como objetivo contribuir com a prática, a pesquisa e a integração do saber.

O Presidente Getúlio Vargas foi convidado a participar da 4ª Conferência convocada pela Associação Brasileira de Educadores (ABE) com o tema: *As Grandes Diretrizes da Educação Popular*. Atendendo às reivindicações de educadores, o presidente solicitou que organizassem um documento com as propostas para o ensino brasileiro. Um grupo de educadores elaborou o documento que continha "às diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis" (LEMME, 1984, p. 265). O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>9</sup>. Tinha como proposta a criação de um sistema educativo que atenderia às novas diretrizes econômicas e sociais brasileiras, a chamada Escola Nova. Deste modo, a escola se adaptaria ao novo modelo econômico de produção capitalista e contribuiria para consolidar a democracia<sup>10</sup> no Brasil.

Foi apenas com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, que houve uma nova organização da universidade brasileira. Ela foi pensada por intelectuais paulistas, entre eles o governador Armando de Salles



Oliveira e o jornalista Júlio de Mesquita Filho, para que realmente houvesse uma integração entre os cursos. A USP foi a primeira a ser criada no Brasil com os objetivos de "[...] integrar todas as unidades universitárias, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e desenvolver todos os campos do saber, cultivados não apenas em função de formar profissionais liberais" (PAVIANI, 1984, p. 69). As primeiras faculdades agregadas à USP foram: Direito (passou de federal a estadual), Politécnica, Medicina, Agronomia Luiz de Queiroz, Farmácia e Odontologia, Instituto de Educação Caetano de Campos, Medicina Veterinária.

A Universidade de São Paulo foi também a primeira a conter as três funções da universidade moderna: "[...] ensino, pesquisa e extensão, além de se fazerem referências à utilização da tecnologia de comunicação para a difusão da cultura" (SOUZA, 1991, p. 17). Enfim, foi uma inovação, uma vez que buscou criar uma universidade em que houvesse a *integração do saber*, ou seja, uma instituição que possibilitasse a integração, sistematização e produção do saber. Apesar das alterações que sofreu no seu projeto inicial, a USP manteve-se como centro cultural e científico e influenciou muitas universidades brasileiras.

A criação da USP delimita o final desta pesquisa, pois se entende que o seu novo modelo aproxima-se da proposta de Carneiro Leão para este nível de ensino. Como o objeto deste estudo é as propostas de Leão para a universidade, na seqüência, serão abordadas sua vida e obra. Espera-se que, ao conhecer sua vida, possam ser entendidas, mais claramente, suas propostas para o ensino, enfatizando aquela relacionada ao ensino superior e universitário.

151

## **Carneiro Leão, o ensino superior e as universidades**

No século XIX, em diversas partes do mundo, iniciou-se uma grande discussão em relação à universidade, na qual uma nova cultura deveria ser criada e transmitida por seu intermédio. Dessas discussões, elaborou-se uma nova proposta de universidade "a universidade moderna, porque visava reelaborar o conhecimento humano e dar-lhe sentido nacional e não apenas transmitir o conhecimento universal existente" (TEIXEIRA, [1970], p. 3). O Brasil, que, no início do século XX, contava com diversas instituições de nível superior e nenhuma universidade, participou dessas discussões. Alguns políticos,



intelectuais e educadores, atentos aos movimentos mundiais, levantaram algumas questões sobre a organização da universidade no país. No entanto, já se debatia, amplamente, o ensino superior brasileiro por considerar-se que este já não atendia às novas necessidades que se colocavam na sociedade.

Carneiro Leão foi um dos educadores que, no início do século XX, criticou e propôs mudanças para o ensino superior, bem como levantou algumas questões sobre a organização da universidade brasileira que, no período, se restringia à Universidade do Rio de Janeiro. Pode-se observar esta discussão nos seus livros: *O Brasil e a Educação Popular* (1917), *Problemas de Educação* (1919) e *Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras* (1923), bem como no seu discurso *Pela Educação Rural* (1918). Apesar de ter como foco central o ensino popular, levantou questões importantes sobre o ensino superior. Na seqüência, organizou-se a idéia do autor em relação a este tema, bem como à sua vida e obra.

Antonio de Arruda Carneiro Leão nasceu em dois de julho de 1887, na capital de Pernambuco, Recife, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1966. Seus pais, Antonio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão, eram de família tradicional e culta. Concluiu seus estudos primário e secundário em Recife e iniciou o curso de direito na Faculdade de Direito nessa mesma cidade. Em 1909, escreveu *A Educação*<sup>11</sup>, na qual sugeria a difusão do ensino pelo Estado, bem como apresentava idéias para a renovação escolar. Formou-se em Direito em 15 de dezembro de 1911. Após sua formatura, passou a exercer o magistério e o jornalismo. Entre os anos de 1915 a 1916 realizou conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo, assumindo que estava em campanha a favor da educação popular. Em meio à crise provocada pela Primeira Grande Guerra (1914-1918), acreditava que a educação, ligada ao civismo e ao trabalho, contribuiria para superar a crise e equiparar o país às nações mais desenvolvidas. Como resultado de suas conferências, lançou em 1916<sup>12</sup>, o livro *O Brasil e a Educação Popular*, nele discutia, amplamente, sobre a educação, defendendo a educação popular. Educação esta entendida como extensão do ensino a todo povo brasileiro em idade escolar. Entretanto deveria esta educação ser diferenciada da existente, integral e baseada no ensino prático e voltada para formar o trabalhador, contribuindo para preparar o homem para a nova sociedade que se formava ou que se pretendia formar.



A porcentagem de analfabetos no país era muito grande e Carneiro Leão (1917, p. 47) questionava este número: "[...] porque continuarmos a abandonar oitenta por cento do nosso povo ao analfabetismo e à incapacidade, enquanto perseverantes em preparar os restantes para a burocracia e o funcionalismo?" Enfatizava que ao lado desta maioria analfabeta colocava-se uma minoria culta e preparada para as funções de dirigir o país. Mas o autor defendia que, além da preocupação com a educação popular, dever-se-ia, para o ensino superior, fornecer outros cursos que não formassem apenas os bacharéis e doutores. Assim afirmava:

Se a limitada educação que possuímos, literária e teórica, só nos habilita para as carreiras públicas, só nos cria o gosto e o interesse pelas funções burocráticas! Vivemos para um mundo que já passou, quando havia o escravo da gleba, o homem que trabalhava o solo para os senhores continuarem uma vida de despreocupações e de letras (LEÃO, 1917, p. 23).

Para o autor, a educação, baseada na formação humanista, servia apenas para formar a elite política governante do país, ligada ao antigo regime, em que havia o senhor e o escravo. Entendia que o Brasil entrara em uma nova fase, republicana, e novas exigências sociais e econômicas se faziam. Acreditava na necessidade de uma nova educação, visto ser esta uma necessidade da nova sociedade que se organizava no país, uma sociedade industrializada e urbanizada, influenciada pelo desenvolvimento dos países industrializados.

Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, além de exercer a advocacia, trabalhava como jornalista no *Jornal do Brasil*. Permaneceu em campanha em favor da educação popular, realizando inúmeras viagens, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências e publicando artigos. Entre estas conferências destaca-se a realizada em 1918, na cidade de Curitiba, com o título de *Pela Educação Rural*, em que, além das questões gerais em relação à educação rural, tratou sobre as escolas superiores voltadas à agricultura. Assim declarou: "começamos a espalhar no país, ainda que palidamente, escolas superiores e médias de agronomia e agricultura, ao lado disso que criemos o gosto, o interesse, no seio do povo, por esse gênero de profissão e de vida" (LEÃO, 1918, p. 22). Afirmava que, no país, já estavam sendo organizados cursos de ensino superior ligados à agricultura, porém levantava a importância de despertar no povo a preocupação com a agricultura, que



deveria acompanhar as novas conquistas das ciências, bem como a necessidade de preparar o trabalhador antes do técnico. Assim, defendia sua idéia: "[...] não pensemos muito na cúpula do edifício antes de construir-lhe as bases, não nos afadiguemos, em demasia, no preparo de técnicos superiores antes de formarmos o trabalhador" (LEÃO, 1918, p. 19-20).

Ainda em 1918<sup>13</sup>, publicou o livro *Problemas de Educação*, composto por um conjunto de idéias que foram apresentadas e discutidas durante quatro anos no *Jornal do Comércio* e em *O País*, no qual reelaborou questões referentes à educação popular. Enfatizou a obrigatoriedade escolar, a extinção do analfabetismo e a necessidade de discussão de um novo sistema educacional que contribuísse com a educação para o trabalho. No livro, abordou uma ampla proposta educacional para todo o país, que destacava a organização da educação popular. Defendia a educação prática para que os brasileiros tivessem mais preparo para o trabalho e, conseqüentemente, contribuíssem para o desenvolvimento do país. Desta forma, "[...] a educação prática substituindo a inércia pela atividade, o ócio pelo trabalho, os centros de consumo por fontes de produção, transformarão a riqueza, solidificarão a economia e fixarão a grandeza do país" (LEÃO, 1919, p. 39). Demonstrava, assim, a forte ligação que deveria existir entre a educação e o desenvolvimento econômico do Brasil.

Carneiro Leão criticava o Governo Federal por responsabilizar-se apenas pelo ensino secundário e superior, favorecendo a minoria *privilegiada* e negligenciando a educação para a *população pobre*, o que gerava o aumento do contraste no país: "[...] minoria cultíssima e refinada, e uma maioria bronca e incapaz" (LEÃO, 1919, p. 50). No entanto, isto não significa que ele fosse contrário ao apoio do governo para o ensino superior, queria apenas que se ampliasse a sua responsabilidade por meio da organização do ensino em todos os níveis, em especial o primário. Considerava fundamental a interferência do Governo Federal na educação popular para atender a população em idade escolar. Se necessário, poderia até se elaborada uma reforma constitucional, entretanto não julgava necessário visto constar este dever na Constituição do país, no art. 35, parágrafo 2º, "[...] cumpre à União animar o desenvolvimento, no país, das letras, artes, ciências e indústrias" (LEÃO, 1919, p. 55).

Ele acreditava que o professor poderia contribuir para organizar esta nova educação, para tanto seria preciso uma formação diferenciada. Sugeriu a criação de "[...] uma Escola Normal Superior, onde se aperfeiçoem as

verdadeiras capacidades de mestres, para a criação de um corpo de educadores competentes; inspetores e professores para as escolas normais secundárias e primárias" (LEÃO, 1919, p. 101). A Escola Normal Superior formaria os professores para organizar e aplicar a nova proposta de educação em todos os níveis de ensino.

Em 1922, Carneiro Leão escreveu o livro *Os deveres das Novas Gerações Brasileiras*, que foi publicado apenas em 1923<sup>14</sup>. Nele mostrava-se atento aos problemas sociais, políticos e econômicos que o país e o mundo enfrentavam e acreditava que a educação poderia ajudar.

Quer na aquisição das nações gerais elementares, pelo ensino primário; quer na formação do espírito, pelo secundário; quer na especialização e na alta cultura, pelo superior, a educação tem uma finalidade determinada, que hoje deve ser a mais identificada possível com as exigências e os fins da vida contemporânea (LEÃO, 1923, p. 65).

Demonstrou sua preocupação com todos os níveis de ensino, do primário ao superior<sup>15</sup>. Para ele, o ensino deveria deixar de ser elitizado, bem como ter o compromisso de estender-se "[...] até a gente pobre, aos operários, o ensino elementar, a instrução profissional e, em seguida, a secundária e superior" (LEÃO, 1923, p. 66). Sugeriu o ensino para as classes populares como forma de apaziguar os ânimos, a exemplo do ensino europeu que "[...] em toda a parte procura-se elevar a educação integral, a cultura e a consciência do proletariado, para que a revolução social, em marcha franca, não degenera em selvageria" (LEÃO, 1923, p. 66).

Entretanto, a educação para o povo não poderia ser a mesma adotada até o momento e destinada à elite, por isso advertia: "hoje uma educação com as características de outrora, cavará uma revolução, no momento que a compreensão da vida se modificou profundamente pela consciência adquirida pela classe operária" (LEÃO, 1923, p. 65). Leão mostrava-se atento a todos os acontecimentos mundiais relacionados à classe trabalhadora e que, no Brasil, apenas estava se iniciando, como, por exemplo, a organização dos sindicatos<sup>16</sup>.

Segundo Leão, o grande número de cursos superiores existentes no país, se comparados ao número de escolas nos demais níveis, contribuía para manter a tradição do período monárquico, quando havia uma minoria muito culta e uma grande maioria de analfabetos. Criticava o Conselho Superior do Ensino por não impor uma nova postura para o ensino superior. Assim referia-se a esta organização:



O nosso Conselho Superior de Ensino é uma instituição sui generis tendo de efetivo apenas o presidente, porque os outros membros são os representantes das Escolas Superiores, ou secundárias, oficiais, interessados diretamente nos estabelecimentos que representam, ele se reúne duas vezes ao ano, para examinar relatórios de fiscais e fiscalizar os acontecimentos durante o semestre anterior, ocorridos nos ginásios e academias do país. E [...] nada mais (LEÃO, 1923, p. 56).

Entendia que o Conselho defendia interesses próprios e muito pouco fazia pelo ensino superior, contribuía, apenas, na fiscalização e validação de diplomas, todavia não buscava desenvolver o ensino superior, era "[...] um conselho de Ensino anacrônico e contrário ao seu progresso material, moral e social" (LEÃO, 1923, p. 57). Afirmava que, em diversas partes do mundo, a universidade estava em crise, mas que os países mais desenvolvidos estavam buscando soluções. Recomendava: "[...] estudar e conhecer os trabalhos dos povos cultos para remodelação da sociedade, na remodelação de diretrizes e de métodos do ensino superior" (LEÃO, 1923, p. 433), a fim de se obter subsídios para reorganizar a sociedade brasileira e criar seu próprio modelo universitário. Acreditava que, conhecendo a organização das universidades em outros países, poder-se-ia aproveitar o que de bom estas instituições oferecessem e criar um novo modelo universitário para o país.

Leão criticou a organização do ensino superior como o modelo universitário adotado, representado pela Universidade do Rio de Janeiro, a única universidade oficial do país. Referiu-se à sua criação:

Nenhuma pequenina modificação no ensino do direito, nenhuma melhoria no aparelhando da profissão médica, nenhuma renovação na concepção da cultura politécnica. Novo é apenas o corpo administrativo que se sobrepôs a todas as escolas, vinculando-as, burocraticamente, para a designação de Universidade (LEÃO, 1923, p. 437).

A Universidade do Rio de Janeiro caracterizava-se pela reunião de cursos isolados e não ligados por mecanismos administrativos e acadêmicos. Para o autor, esta Universidade não fizera avançar o ensino superior existente, pois manteve os tradicionais cursos de Medicina, Direito e a Escola Politécnica e nenhuma nova orientação foi adotada.

Criticava a valorização excessiva do diploma: "[...] a finalidade do nosso ensino, ao invés de se obter a cultura, a aquisição do conhecimento é



o diploma, o título, o direito e o mandarinato" (LEÃO, 1923, p. 430-431). Na maioria das vezes, o ensino superior apenas garantia diplomas que habilitavam para cargos públicos. Contudo, a principal crítica de Leão ao ensino superior referia-se ao conteúdo e metodologia adotados. Ele afirmava que "os nossos estabelecimentos de ensino superior permanecem completamente à parte no meio em que vivem, inteiramente alheios das ocorrências científicas, discussões e aspirações sociais" (LEÃO, 1923, p. 445). Este nível de ensino não estava atendendo às necessidades da nova sociedade que se colocava no Brasil e da qual a ciência deveria ter papel de destaque.

Enfim, Carneiro Leão fez diversas críticas ao ensino superior e ao modelo universitário que se iniciava no país. Apesar de criticar a universidade, era favorável à sua organização, desde que esta adotasse um novo modelo, adaptado às necessidades do país, valendo-se de novos conteúdos e métodos. O ensino universitário deveria encontrar um parâmetro nem totalmente humanista e livresco, nem totalmente utilitário e profissionalizante. Para Leão (1923, p. 444), "[...] a universidade moderna não se pode limitar ao ensino do Direito, da Medicina e da Engenharia, ela deve-se amoldar às idéias gerais e diretrizes da nossa época, de modo a ser realmente útil à sociedade, onde vive." Ele propunha um novo modelo universitário, que atendesse às necessidades sociais e científicas que eram exigidas pela sociedade contemporânea. Este ensino deveria basear-se nas ciências, mas aliando o estudo teórico ao prático, ou seja, "[...] não se pode deixar de aliar o estudo teórico da ciência com a sua aplicação, constituindo gabinete, laboratório, instituindo métodos novos, atendendo à renovação pedagógica, científica e social que agita o mundo" (LEÃO, 1923, p. 156). Propõe um ensino com bases positivas.

A civilização força a humanidade a uma cultura de características utilitárias. Não estará aí, certamente, a condenação de uma cultura de características utilitárias. Não estará ali, certamente, a condenação de uma cultura clássica e artística, mas a necessidade do desenvolvimento dia a dia maior de uma instrução em bases positivas (LEÃO, 1923, p. 159).

Carneiro Leão levantou a importância da educação com bases positivas, referindo-se à importância de embasar o ensino nas diversas ciências que estavam se desenvolvendo no período e carregado de conteúdos prático-científicos. Para atender ao novo mercado de trabalho, dever-se-ia diversificar os cursos superiores, bem como ampliar o número de vagas, garantindo,



desta forma, profissionais que colaborariam com o desenvolvimento do país. Demonstrou, ainda, sua preocupação com a universidade voltada à pesquisa: "[...] devemos criar e desenvolver os institutos de pesquisa científica, os laboratórios, capazes de valorizarem a cultura superior brasileira" (LEÃO, 1923, p. 433). As universidades deveriam ter o papel de imprimir um novo espírito, visto que, "a remodelação da nova instrução superior, não é uma simples questão de rótulos, de códigos de ensino, ou de modificação de programa, mas do próprio espírito da cultura a ministrar" (LEÃO, 1923, p. 445-446). Uma nova cultura deveria ser transmitida, cultura que formaria um novo espírito para o homem e a sociedade brasileira.

O livro *Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras*, foi escrito por Leão antes dele assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública – exercido entre novembro de 1922 a novembro de 1926 – no Governo de Artur Bernardes. Já no cargo, buscou transformar a educação do Distrito Federal em modelo para o país, imprimindo-lhe uma diretriz científica e procurou dar melhor preparação para o professor. Para isso, organizou, pioneiramente, cursos de aperfeiçoamento para o magistério e atividade docente ligada à realidade; utilizou laboratórios e oficinas; preocupou-se com a higiene, a assistência social, a saúde e a educação física. Em 1924, solicitou a Heitor Lyra que o ajudasse no projeto de reforma do ensino técnico e, dois anos após, com a renovação dos programas primários. Ainda no ano de 1924, ao lado de Heitor Lyra e de outros educadores, fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), permanecendo como presidente de 1924 a 1925.

Em 1928, a convite do então governador Estácio Coimbra, elaborou a reforma de ensino do Estado de Pernambuco, oficializada pelo Ato nº 1.237 de 27 de dezembro de 1928. Nesse projeto, entre as muitas inovações, ficou evidente a organização do sistema educacional com prioridade para o que se entendia como qualidade e eficácia: introdução de métodos ativos; cientificação no ensino; modernização da atividade escolar; grande preocupação com a higiene, tanto dos estudantes quanto dos prédios; cuidados com saúde e educação física; ensino de sociologia no curso normal; nomeação de diretores e professores; obrigatoriedade da freqüência; adoção de livros e medidas coercitivas para o sistema escolar, inclusive para os estabelecimentos particulares, os quais foram equiparados ao sistema estadual (NAGLE, 1976).



Engajado na política do país, em 1929, Leão assumiu o cargo de secretário da Justiça e Negócios Interiores do Estado de Pernambuco, voltando-se, principalmente, às questões educacionais. Em 1930, perdeu o cargo quando os militares assumiram o poder e derrubaram, além do presidente Washington Luís, o governador pernambucano Estácio Coimbra. Com isto, sua reforma, como a maioria das outras, não teve grande durabilidade. Ele voltou ao Rio de Janeiro, dedicando-se, novamente, à sua carreira de advogado e jornalista. Continuou a dedicar-se à causa educacional, desenvolvendo diversas atividades e ocupando diferentes cargos. Foi professor de várias disciplinas, desde Filosofia, em Recife, à Educação Comparada, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Guanabara. Foi membro do Instituto Arqueográfico e Geográfico Pernambucano, diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no período de 1931 a 1933.

Em 1945, foi convidado a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Foi criador e diretor do Centro de Pesquisas Pedagógicas da Faculdade Nacional de Filosofia e membro do Instituto Histórico e Geográfico da cidade do Rio de Janeiro, assim como de outras instituições e institutos. Participou, ainda, de atividades no exterior, como, por exemplo, membro do Instituto de França, da Academia Francesa de Letras, ocupando a cadeira que pertenceu a John Dewey. Realizou conferências em diversas universidades pelo mundo, desde o Uruguai até a França. Produziu uma bibliografia<sup>17</sup> muito ampla: livros, análises literárias, biografias, artigos para revistas e discursos publicados em diversas áreas. Pode-se dizer que dedicou sua vida à causa educacional e defendeu idéias que demonstram que acreditava que o caminho para a reorganização da sociedade estava ligado à reorganização do ensino, desde o ensino primário até a universidade. Acredita-se que a proposta de Leão comprometia-se com a organização de um amplo Sistema Nacional de Ensino.

159

## Considerações finais

A discussão de Carneiro Leão em relação ao ensino superior demonstra que ele estava em sintonia com os acontecimentos históricos de seu tempo, principalmente a defesa da modernização da sociedade. Ao defender a reorganização do ensino nos seus diversos níveis, apesar de não utilizar o termo Sistema Nacional de Ensino, evidencia que sua proposta está ligada diretamente a esta organização.



Com relação ao ensino superior brasileiro e às universidades, criticou o modelo adotado pelo país e defendeu um modelo, diferente do existente nas escolas superiores isoladas. Propõe a organização de um novo modelo universitário para o Brasil, baseada nas ciências, com novos conteúdos e métodos de modo a possibilitar o ensino das ciências e suas aplicações, com um conteúdo voltado para aplicação prática. Assim, formaria profissionais para desempenhar diversos papéis na sociedade e contribuir com o seu desenvolvimento industrial, preparando o país para o novo modelo econômico e social que se implantava. Entendia que a sociedade necessitava de uma nova formação, por isso defendia uma universidade mais moderna, que acompanhasse as transformações no mundo.

Levantou, ainda, a necessidade da criação e desenvolvimento de institutos de pesquisa, abordando, embora timidamente, a necessidade de introduzir a pesquisa. Acreditava que as universidades poderiam contribuir para criar um espírito de cultura moderna no país. Em sua discussão, destacava a importância de universidades que se diferenciavam do modelo adotado na Universidade do Rio de Janeiro. Pelas colocações que fez sobre o modelo universitário almejado, acredita-se que a Universidade de São Paulo, se não foi o modelo por ele pretendido, pelo menos se aproximou muito, tanto pela sua forma de organização quanto pelo conteúdo adotado.

É importante destacar que, atrás de sua ampla discussão pelo ensino como forma de contribuir para que o país se desenvolvesse e se equiparasse às civilizações mais desenvolvidas, há outra importante questão: a preocupação em descentrar a educação dos diversos segmentos da burguesia. Ao afirmar que "[...] é necessário levar até a gente pobre, aos operários, o ensino elementar, a instrução profissional e, em seguida, a secundária e superior" (LEÃO, 1923, p. 66), defendia a tese de que a educação iria contribuir para que a classe operária adquirisse melhores condições de viver na sociedade organizada pela burguesia, diminuindo suas contradições e harmonizando esta nova sociedade que se formava na primeira metade do século XX, a sociedade capitalista.

Hoje, no início do século XXI, diversos autores se referem à crise universitária. De um lado, verifica-se o aumento no número de universidades em todo o país, principalmente particulares. Qual será o motivo? E, por outro, há uma grande discussão quanto à qualidade destas. O que seria uma universidade com qualidade?



Para Trindade (1999), a crise da universidade refere-se a seu distanciamento com a pesquisa ao voltar-se à tradicional função de formar profissionais para o mercado de trabalho. Esta mudança de foco amplia o problema na medida em que a universidade vai deixando de ser uma instituição social para buscar atender a interesses privados.

Acredita-se que este debate em torno do modelo adotado pelas primeiras universidades brasileiras pode contribuir para a compreensão do papel que desempenham hoje, no início do século XXI. Todavia este trabalho não propôs desvendar as dificuldades enfrentadas pelas universidades na atualidade, apenas quer demonstrar que o conhecimento de um determinado período pode contribuir para que se entenda o momento atual. E cabe às pessoas direta e indiretamente envolvidas em seu processo reabrirem o debate sobre os problemas enfrentados pela universidade na atualidade.

## Notas

<sup>1</sup>Ensino superior pode ser aplicado em faculdade isolada ou cursos instalados em diversos locais, como um hospital ou empresa. Ensino universitário é o ensino superior ministrado em uma universidade, a qual serve para a prática e a pesquisa do saber (SOUZA, 1991).

<sup>2</sup>"Se tivéssemos de definir o imperialismo da forma mais breve possível, diríamos que ele é a fase monopolista do capitalismo. Esta definição englobaria o essencial, porque por um lado, o capital financeiro é o resultado da fusão do capital de alguns grandes bancos monopolistas com o capital de grupos monopolistas de industriais; e, por outro lado, porque a partilha do mundo é transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por qualquer potência capitalista, para a política colonial da posse monopolizada de territórios de um globo inteiramente partilhado" (LÊNIN, 1987, p.87-88).

<sup>3</sup>Hobsbawm (2001, p. 456) explica sobre como foi este processo: "Na Europa, a guerra gerou não só a ruína ou a crise de todos os Estados e regimes do leste do Reno e na borda ocidental dos Alpes, mas também ao primeiro regime que empreendeu, deliberada e sistematicamente, a transformação dessa ruína na derrubada geral do capitalismo, na destruição da burguesia e na construção de uma sociedade socialista: o regime bolchevique, que chegou ao poder a Rússia com o desmoronamento do czarismo".

<sup>4</sup>De acordo com Carone (1977), apesar do crescimento das indústrias brasileiras, estas foram atingidas por intensas crises, principalmente as indústrias têxteis. Em meio a dificuldades e sentindo-se ameaçados, os operários, que já possuíam alguns sindicatos, organizaram diversos movimentos grevistas entre os anos de 1917 e 1918. A criação, em 1918, do Departamento Nacional do Trabalho marcou o início das discussões trabalhistas entre governo, industriais e operários no Brasil.

<sup>5</sup>Seguiram-se as reformas: Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920; Lourenço Filho, no Ceará, 1922-1923; Francisco Campos, Minas Gerais, 1927-1928; Fernando de Azevedo, no antigo Distrito Federal, 1927-1930; Anísio Teixeira, na Bahia, 1924 e no Distrito Federal, 1932-1935; Lisímaco Costa, no Paraná, 1927-1928, e Carneiro Leão em Pernambuco, 1928-1930 (NISKIER, 1996).

<sup>6</sup>"O conselho Superior de Ensino, criado pela Lei Orgânica, seria presidido por pessoa de livre nomeação pelo governo e composto do diretor e de um docente de cada uma das faculdades federais e do colégio Pedro II. A função desse Conselho seria a de substituir a função fiscal do Estado, dirigindo o ensino superior até sua completa independência do governo federal" (CUNHA, 1980, p. 163).



<sup>7</sup>Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro através do Decreto n.º 14.347, datado de 7 de setembro. Considerada por alguns como a primeira universidade do Brasil. Para outros o Decreto acima citado, não passava de um ato inconseqüente tendo em vista o objetivo que deu origem à sua criação [...] para comemorações da independência, chegaria ao Brasil o Rei Alberto I da Bélgica. Do programa aceito pelos dois países constava à homenagem ao visitante da entrega do título do doctor Honoris Causa a ser outorgado pela universidade do Brasil. Acontece que esta não existia e o governo brasileiro tinha duas alternativas: uma seria modificar o programa e a outra era a criação da universidade pela qual optou por ser muito mais fácil" (WANDERLEY, 1982, p.20).

<sup>8</sup>Lemme (1984, p. 263) recordou que "vitoriosa a Revolução de 1930, em 24 de outubro deste ano, com o fato inédito da deposição do presidente da República, encerra-se o ciclo da Primeira República ou República Velha e a vigência da 1ª Constituição Republicana, de 24 de fevereiro de 1891, com a posse de 3 de novembro, ainda em 1930, de Getúlio Vargas, como chefe de um Governo Revolucionário Provisório, inicia-se a Segunda República ou República Nova".

<sup>9</sup>Getúlio Vargas, em seu discurso, convocou os educadores para: "[...] encontrarem a fórmula feliz que definisse o sentido pedagógico da Revolução de 1930, que o governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do país" (LEMME, 1984, p. 264). Atendendo ao pedido, foi elaborado o documento destinado ao povo e ao governo o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Este documento marcou profundamente o ensino brasileiro, pois, foi uma tentativa de organizar o pensamento educacional de um período, bem como de organizar em nível nacional o ensino brasileiro, ou seja, um sistema nacional de ensino.

<sup>10</sup>Pode-se compreender melhor o que pensavam alguns educadores do período sobre a relação escola-democracia pelas palavras de Anísio Teixeira ([1970], p. 42) no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: "toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação".

<sup>11</sup>O livro originou-se de sua conferência pronunciada no I Congresso de Estudantes, em São Paulo, como vice-presidente da delegação acadêmica da Faculdade de Direito do Recife.

<sup>12</sup>Utilizou-se a edição de 1917.

<sup>13</sup>Utilizou-se a edição de 1919.

<sup>14</sup>Nas primeiras duas páginas do livro, com o título de Advertências, Leão explica que o livro já estava praticamente pronto em novembro de 1922 quando ele foi convidado a assumir a direção da Instrução Pública, o que atrapalhou a publicação do seu livro. É interessante observar que esta advertência foi assinada por Leão em fevereiro de 1924, enquanto que a impressão do livro data de 14 de junho de 1923. Assim, acredita-se que se realizou a impressão do livro em 1923, mas esperou-se a leitura e aprovação deste que apenas realizou-se em 1924, conseqüentemente a data da impressão não é a mesma que a do lançamento do livro.

<sup>15</sup>Neste livro, tratou sobre o ensino superior e as universidades no cap. I - "No Brasil", com o tema "O Conselho Superior do Ensino Brasileiro"; no capítulo II, "Crítica e sugestões", com o tema "A Propósito da Universidade Brasileira" e no capítulo IV - "O que nos convém fazer", com o tema "O Ensino Superior Moderno".

<sup>16</sup>De acordo com Calmon (1963, p. 2217-2218, t.6), "enxertara-se, em 1903, por iniciativa do Deputado Inácio Tosta, na mansa legislação protetora do trabalho, como uma forma de coordenação, cujo sentido liberal (associacionismo espontâneo) o decreto de 5 de janeiro de 1907 fixara. Apareceram em ambos diplomas (1903 e 1907, no governo Pena) os sindicatos, para estudo, defesa, desenvolvimento". O sindicato operário brasileiro criou-se através outras vias e não pelos próprios operários, e não tinha o caráter revolucionário dos sindicatos europeus.



<sup>17</sup>Destacam-se as obras que se referem à questão educacional: Educação; O Brasil e a Educação Popular; Pela Educação Rural, conferência proferida em Curitiba; Problemas de Educação; Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras; O Ensino na Capital do Brasil, no Jornal do Comércio; Organização da Educação em Pernambuco, justificação, lei orgânica, explicações e comentários; A Reforma da Educação em Pernambuco, conferência na ABE; Introdução à Administração Escolar; A Educação nos Estados Unidos; Ideais e Preocupações de uma época, no Jornal do Comércio; Planejar e Agir; A Educação para o Após Guerra, Jornal do Comércio; A Educação para o Mundo Democrático; As Faculdades de Filosofia e a Cultura Brasileira; A Área Cultural e a Tendência Presente para o Internacionalismo; Adolescência seus Problemas e sua Educação; Panorama Sociológico do Brasil. Vários trabalhos seus foram traduzidos para o espanhol, o francês e o inglês. Seguem outras obras suas: Meus Heróis; Panorama Sociológico do Brasil; São Paulo em 1920; Palavras de Fé; A Margem da História da República; Ensaio das Línguas Vivas; Tendências e Diretrizes da Escola Secundária; A Sociedade Rural; Fundamentos de Sociologia; Pensamento e Ação; Discursos na Academia Brasileira de Letras; O Sentido da Evolução Cultural do Brasil; Visão Panorâmica dos Estados Unidos; Nabuco e Junqueira; Poesia; O Culto da Ação de Verhaerem; Victor Hugo no Brasil; Clóvis Beviláqua, homem de letras, o filósofo, o sociólogo, o jurista.

## Referências

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, Maria Lourdes Albuquerque e outros (Orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil** - da colônia aos dias atuais. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002. p.114-122.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao ensino da cultura no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UNP/UFRJ, 1996.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: José Olympio, 1963 (v.6 e 7)

CARONE, Edgard. **O pensamento industrial no Brasil (1880-1945)**. Rio de Janeiro-São Paulo: DIFEL, 1977.

CUNHA, Luis Antonio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro, Typ. Jornal de Commercio, 1917.

\_\_\_\_\_. **Pela educação rural**. Curitiba, 1918 (microfilme).

\_\_\_\_\_. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: A. J. de Castilho, 1919.

\_\_\_\_\_. **Os deveres das novas gerações brasileiras**. Rio de Janeiro: Sociedade Educacional de propaganda dos países americanos, 1923.



LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1933)** In: LEMME, Paschoal. *Memórias*. Brasília: INEP, 1984 (v. 4).

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 1ª Reimp. São Paulo: E.P.U., 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira-500 anos de história 1500-2000**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PAVIANI, Jayme. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 1984.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **A falta da universidade moderna para a formação da cultura nacional**. [1970]. Disponível em: <<http://prossiga.br/anisio Teixeira/indexa.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2003.

WANDERLEY, Terezinha Dantas. **Estudos sobre universidade: suas origens e conceitos; forma como se institucionalizou a universidade brasileira**. 1982. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, São Paulo, 198

---

Josie Agatha Parrilha da Silva

Mestre em Educação pela UEM

End. Rua Marechal Deodoro, 478, ap. 201, zona 7, Maringá - PR,  
87030-020. E-mail: josieaps@irapida.com.br

Maria Cristina Gomes Machado

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM

End. Rua São João, 117, ap. 902, zona 7, Maringá- PR,  
87030-200. E-mail: mccrisclau@bol.com.br

---

Recebido 23 set. 2004

Aceito 04 out. 2004



## **O Magistério Profissional do Educador Max Cunha de Azevedo**

As professoras Marta Maria de Araújo, Érika dos Reis Gusmão Andrade, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Maria Aparecida Queiroz e Maria das Graças Pinto Coelho elaboraram as perguntas que foram respondidas, por escrito, pelo entrevistado – Dr. Max Cunha de Azevedo. De 1953 a 1982, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Dr. Max Azevedo foi professor de Prótese Dentária e Fisiologia (Faculdade de Odontologia), Administração Escolar, Legislação do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Prática de Ensino (Curso de Pedagogia), além de Diretor da Faculdade de Educação, Coordenador do Curso de Pedagogia, Chefe do Departamento de Educação e Diretor e Vice-Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

**1. O Sr. tornou-se educador e professor – por vocação particularmente – ou por força de alguma circunstância específica?**

**Dr. Max:** Meu interesse pelo magistério e pelo trabalho na área de Educação talvez tenha surgido ao me preparar para a prestação de exame vestibular ao curso superior, em Recife. Com dois ex-colegas de turma do Atheneu, constituíamos um grupo de estudo – José Domingues de Carvalho Filho (que Deus o tenha em bom lugar) e Paulo Gonçalves de Medeiros, hoje residente em Natal. Paulo exerceu a Medicina em minha terra – Jardim do Seridó. Tornou-se político, vindo a eleger-se Deputado Estadual algumas vezes. Eram eles, candidatos ao curso Médico; eu, ao de Odontologia. O programa era igual. Após estudarmos cada assunto, eles me pediam que fizesse uma explanação a respeito do conteúdo abordado. Diziam que eu tinha “queda” para professor.

**2. Alguma outra experiência contribuiu para o seu envolvimento com a Educação e a Inspeção Escolar, sendo o Sr. um dentista?**

**Dr. Max:** Há outro episódio que merece ser citado. Àquela época, o curso ginásial – parece que se chamava curso fundamental – era feito em cinco



séries. Aos que o concluíam, não sei se extra-oficialmente, era dado o título de “Bacharel em Ciências e Letras”. O curso colegial – curso complementar – conhecido como “curso pré,” constava de duas séries e compreendia três modalidades: pré-médico, para os pretendentes ao curso de Medicina ou congêneres; pré-jurídico (os estudantes chamavam de “prejudicial”), para os aspirantes ao curso de Direito; e pré-politécnico (?), para os que desejavam a área de Engenharia ou equivalente.

Eu freqüentava a 2ª série do curso pré-médico no Colégio Osvaldo Cruz em Recife. Lá, o professor de Física, com vistas a fazer revisão da matéria lecionada na série anterior, costumava designar um aluno para expor sobre assunto abordado na 1ª série. A exposição era sempre interrompida com alguma brincadeira que partia dos colegas. Um dia, fui eu escolhido para falar sobre “fotometria.” Preparei uma aula caprichosamente, utilizando alguns cartazes feitos a tinta Nankin. (Eram os recursos didáticos da época). Durante a exposição, tive a glória de impor silêncio à classe e fazer com que os colegas se interessassem pela matéria objeto da aula. No final, para minha surpresa, fui ovacionado pelos colegas e muito elogiado pelo professor. Teria nascido aí minha inclinação para o magistério?

166

Diplomado em Odontologia e em virtude da vinculação de minha esposa, Josefina, com as freiras do Colégio Nossa Senhora das Neves, de onde fora aluna, fui convidado para lecionar História Natural (essencialmente biologia), ao ser criado o curso científico naquele educandário. Lá, exerci atividade de magistério durante quatro anos, sem reclamação por parte das alunas. Concomitantemente, surgiu oportunidade de me engajar definitivamente em trabalho na área de Educação. É que foram abertas inscrições para um concurso, em âmbito nacional, para o cargo de Inspetor de Ensino, do Ministério da Educação. Poderiam inscrever-se os diplomados em curso pedagógico e os portadores de diploma de curso superior. O concurso era promovido pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) famoso à época pelo rigor que a tudo imprimia.

Concurso realmente difícil, no qual eram exigidos dois vastos programas: o de língua portuguesa e o de legislação do ensino, este, envolvendo, além da legislação então em vigor, a que vigorara anteriormente. A propósito, quando procurava me inteirar da antiga legislação do ensino, pensava comigo mesmo: se for aprovado no concurso, jamais irei precisar do que estou estudando. Vejamos, porém, o que aconteceu. Havia em Natal um antigo servidor da União, chamado Paulo de Góis, conhecido por sua competência.



Mais idoso que eu, Paulo resolvera formar-se em Direito. Quando de sua inscrição no exame vestibular, fui eu, que já marchava para a aposentadoria como Inspetor de Ensino, chamado a emitir parecer sobre sua vida escolar, feita nos termos do antigo regime de “preparatórios.” Mesmo se tratando de um concurso difícil, achei que poderia concorrer com perspectiva de sucesso.

É que, quando aluno da 3ª série ginásial, no Colégio Santa Luzia, de Mossoró, tive o melhor professor de toda a minha vida escolar – Bianor Fernandes de Oliveira, graças a cujo estímulo tornei-me estudioso da língua portuguesa, conseguindo razoável embasamento nesta área. Ademais, tendo exercido, quando estudante, a função de escrevente de cartório, obtivera alguma facilidade quanto ao estudo e à interpretação de dispositivos legais. Submetendo-me ao concurso, obtive resultado que muito me lisonjeia – o de ter sido o único candidato aprovado entre os cerca de 40 que prestaram prova em Natal, bem como, de ter alcançado satisfatório resultado em nível nacional, sendo poucos os que ultrapassaram, mesmo por pequena diferença, minha média 7,5 e 7,5.

Nomeado, passei a trabalhar em educação, tendo aprimorado meus conhecimentos em administração escolar e legislação do ensino em curso de aperfeiçoamento promovido pelo Ministério, nas constantes reuniões de que lá participara, bem como no exercício funcional. Pelo que pude observar durante minha atuação como Inspetor de Ensino, destaco três grandes educadores: o professor Valnir Chagas e o Padre José Vieira de Vasconcelos, competentes e atuantes membros do Conselho Federal de Educação; além deles, o professor Armando Hildebrand, técnico de educação da melhor estirpe, menos conhecido que os outros dois, porque não lhe fora dado o merecido privilégio de integrar o Conselho. Foi, no entanto, sem nenhum favor, um dos maiores educadores do Brasil. Tendo ocupado os cargos de Diretor do Ensino Secundário e de Diretor do Ensino Industrial, do Ministério da Educação, o doutor Hildebrand promoveu uma verdadeira revolução no ensino deste país. Graças a sua inspiração, o Ministério adotou, na década de 1950, algumas iniciativas da maior importância.

**3. Que apreciações o Sr. faz de alguns cursos de formação de professores que aconteciam de forma paralela aos cursos superiores de graduação? Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por exemplo.**



**Dr. Max:** A primeira dessas iniciativas foi a criação, em 1954, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), dotada de recursos que permitiam a realização de cursos de aperfeiçoamento para os inspetores de ensino, cursos de orientação que precediam exames de suficiência para habilitar professores ao registro no Ministério, cursos para secretários de estabelecimento. Em todos estes casos, eram oferecidas diárias e bolsas de estudo que assegurassem a manutenção daqueles que se afastavam de suas cidades. Além dos cursos, outras atividades eram realizadas com vistas ao aperfeiçoamento docente. Também por iniciativa do doutor Hildebrand, foram criadas na mesma época, as Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário distribuídas pelas diversas unidades da federação e que representaram o primeiro grande passo para a descentralização do ensino, antes rigidamente centralizado. O professor Hildebrand só instalava cada Inspetoria Seccional após selecionar em curso de aperfeiçoamento um inspetor para assumir sua direção. A Inspetoria Seccional de Natal, com jurisdição sobre todo o Estado do Rio Grande do Norte, foi instalada em fevereiro de 1955, imediatamente depois de eu ter participado de um curso de aperfeiçoamento e de ser selecionado para dirigi-la. Cabia às Inspetorias Seccionais a coordenação dos cursos da CADES.

168

**4. A quem se destinavam os cursos da CADES? Qual a estrutura e funcionamento desses cursos? Que papel esses cursos desempenharam na história da formação do professor?**

**Dr. Max:** Tais cursos, entre nós, se constituíram num dos mais importantes programas educacionais realizados no Rio Grande do Norte em todos os tempos. A Inspetoria Seccional convocava para os cursos todos os professores não possuidores de licenciatura (que constituíam a grande maioria), convergindo para Natal centena de candidatos, oriundos das mais diversas regiões do Estado, tudo resultando no estabelecimento de um belo encontro de confraternização entre diferentes educadores. Para ministrar os primeiros cursos e outras atividades promovidas pela CADES, o Ministério nos enviava docentes selecionados dentre os melhores do país. Aqui estiveram professores do nível de Antenor Nascentes, João de Sousa Ferraz, Imídio Nérci, Júlio César de Melo e Sousa (Malba Tahan), Evanildo Bechara e outros. Depois, a Seccional passou a utilizar a prata da casa. Não sei se serei capaz de citar a



todos que colaboraram conosco. Não conto mais com o arquivo da Seccional. Mas vou enumerar os que me vêm à lembrança, pedindo desculpa por alguma eventual omissão. Dentre os que já se transferiram para a eternidade, cito: Waldson José Bastos Pinheiro, Francisco das Chagas Pereira, Arnaldo Arsênio de Azevedo, Marieta Guerra, Severino Fernandes de Oliveira, Álvaro Tavares. Também faziam parte da equipe: Maria Isaura de Medeiros Pinheiro, Maria Selma Lima Pereira, João Faustino Ferreira Neto, Luís Fernando de Melo, Adalberto Jorge, Cláudio Augusto Pinto Galvão, Zélia Pinheiro de Medeiros, Naide Varela e Luzia de França.

Igualmente, como parte das excepcionais medidas postas em prática pelo Ministério da Educação na década de 1950, destaca-se a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM). Graças aos recursos de que era dotado o FNEM, bolsas de estudo, inclusive em regime de internato, eram concedidas a milhares de estudantes carentes que se revelassem mais capazes. Tais bolsas eram distribuídas mediante criteriosa seleção a cargo das Inspetorias Seccionais.

**5. Gostaríamos que o Sr. nos falasse do seu envolvimento com o Curso de Pedagogia, e antes, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal? Quais as exigências acadêmicas para ser professor universitário? Que nomes integravam o corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal, naquela época?**

169

**Dr. Max:** Quando da criação do curso de Didática na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e em face do reduzido número de professores no Estado com diploma de licenciatura, fui eu proposto para a disciplina de Administração Escolar. O Conselho Nacional de Educação, em vista dos resultados por mim alcançados no concurso para Inspetor de Ensino e do tirocínio adquirido no exercício do cargo, decidiu pela aprovação do meu currículo para integrar o corpo docente da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Natal, mesmo sendo graduado em Odontologia. O corpo docente da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal era em parte constituído de professores com licenciatura plena. Outros havia, contudo, sem ter tido formação pedagógica, mas que se destacavam por sua inteligência. Pelo que me lembro, posso citar, no primeiro grupo: Francisco das Chagas Pereira, Elza Fernandes Sena, Maria Selma Pereira, José Bonifácio



de Carvalho, Cléia Bezerra, Núbia Borges e Nísia Bezerra. Do segundo grupo, participavam: Edgar Barbosa, Arnaldo Arsênio de Azevedo, Mons. Alair Vilar, João Damasceno de Oliveira, Marieta Guerra, Padre Manoel Barbosa, Sebastião Fernandes, Esmeraldo Siqueira, João Wilson Mendes Melo, Alvamar Furtado de Mendonça, Tarcísio da Natividade Medeiros, Hélio Dantas, Francisco Quinho Chaves, Severino Fernandes de Oliveira, Paulo Pinheiro de Viveiros, Sebastião Monte. É provável que haja outros, que me fogem à memória.

## **6. A criação da Faculdade de Educação em lugar da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal quando ocorreu?**

**Dr. Max:** A Faculdade de Filosofia oferecia bacharelado e licenciatura na área das disciplinas de cultura geral. Por força do Decreto nº 62 380, de 11 de março de 1968, publicado no Diário Oficial da União de 12 de março de 1968, foi feito o aproveitamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal na organização da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Faculdade esta instalada em 18 de julho de 1968. Com isso, a Faculdade de Filosofia veio a desdobrar-se para dar origem à Faculdade de Educação e aos diversos Institutos, responsáveis pelo ensino das disciplinas de cultura geral. A transformação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal na Faculdade de Educação, com sua incorporação a UFRN era um velho sonho que seus professores viam, enfim, concretizado. Em face do desdobramento da Faculdade de Filosofia, passei a integrar a Faculdade de Educação.

## **7. Quais as primeiras habilitações oferecidas na antiga Faculdade de Educação? Como Sr. avalia a sua participação nesse momento de estruturação dos primeiros cursos da UFRN?**

**Dr. Max:** Com nova estrutura curricular, a Faculdade de Educação passou a formar técnicos de forma adequada, criando as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Não me canso de ressaltar a influência benéfica que um bom professor pode exercer sobre o futuro dos alunos. Ao estímulo que recebi do professor Bianor Fernandes de Oliveira para o estudo de língua portuguesa, quando fui seu discípulo no.



Colégio Santa Luzia, de Mossoró, devo todas as grandes conquistas por mim alcançadas, dentre elas minha aprovação no concurso para Inspetor de Ensino e, em decorrência, meu aproveitamento para integrar o corpo docente da futura Faculdade de Educação da UFRN, sem ter diploma na área específica.

No período de 28 de agosto de 1972 a 24 de outubro de 1973, exerci, interinamente, por se encontrar vago, o cargo de Diretor da Faculdade de Educação, na condição de chefe de Departamento mais antigo. Em continuidade e por decreto do Presidente da República, datado de 19 de setembro de 1973, passei a exercer, por 4 anos, o mandato de diretor efetivo da Faculdade, tendo-me empossado em 25 de outubro do mesmo ano. Ao ser implantada a Reforma Universitária, passei a partir de 1º de março de 1974 a exercer os cargos de chefe do Departamento de Educação e coordenador do Curso de Pedagogia. Em 15 de maio de 1974, passei a responder pela Vice-Diretoria do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Em virtude do afastamento do diretor do Centro, prof. José Cláudio de Moraes Melo, a fim de assumir a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, exerci o cargo de diretor do CCSA, no período de 27 de maio de 1975 a 29 de novembro de 1976.

Entre o início e o fim do período em que tive atuação na Educação, foram sensíveis as melhorias introduzidas. Isso se deve essencialmente aos trabalhos desenvolvidos pelos cursos de licenciatura e, secundariamente, pelos cursos de treinamento de professores ministrados pela CADES e por outros programas. Além disso, houve grande progresso no que diz respeito aos recursos técnicos e auxiliares. Antes, salvo quando se apelava para os diplomados em Escola Normal, o ensino de nível médio era ministrado por professores leigos, sem qualquer formação pedagógica. Recorria-se para isso aos padres, aos bacharéis em Direito, aos profissionais da área médica ou da área tecnológica. O ensino de línguas estrangeiras era o mais carente de professores preparados.

**8. Sabemos que o Sr. teve participações decisivas junto à Inspetoria de Ensino e ao Conselho Estadual de Ensino. É possível dizer algum processo em que foi relator no Conselho Estadual de Ensino?**

**Dr. Max:** Além de professor da UFRN e de Inspetor de Ensino do Ministério da Educação, onde durante mais de 17 anos ocupei o cargo de confiança de



Inspetor Seccional no Estado, integrei também o colegiado do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. O Conselho é no Estado o órgão normativo em matéria de Educação. Lembro-me de que coube a mim relatar o processo relativo às normas exigidas dos estabelecimentos de ensino médio, quanto às condições materiais e pedagógicas a serem cumpridas quando do seu pedido de funcionamento. Hoje, essas condições já devem estar bastante modificadas. O mandato de conselheiro tinha seis anos de duração, sendo vedada a permanência no Conselho por mais de dois mandatos consecutivos e completos. Aliás, fui eu o segundo conselheiro a permanecer no colegiado por doze anos. O primeiro foi o professor João Wilson Mendes Melo.

**9. Observando a realidade atual, que problemas o Sr. percebe na formação dos profissionais da educação para atender às "demandas do mercado"?**

**Dr. Max:** Vejo com certa reserva a facilidade exagerada com que estão sendo criados cursos de formação de professores. Tenho receio de que a massificação possa contribuir para nivelar por baixo a qualidade da formação.

---

Max Cunha de Azevedo  
E-mail: xam@interjato.com.br



No dia 18 de dezembro de 2003, a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE), organizou uma sessão especial em comemoração aos seus 25 anos de existência. A Prof<sup>a</sup> Bernardete Angelina Gatti da Fundação Carlos Chagas foi convidada a proferir uma Conferência sobre a Pós-Graduação em Educação no Brasil. Na impossibilidade de comparecer, enviou o texto da sua Conferência com a seguinte dedicatória: *a todos que compartilham o esforço de levar avante os altos ideais sociais e educacionais*. A Sessão Documento publica na íntegra o texto enviado pela prof<sup>a</sup> Bernadete Gatti intitulado: 25 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

173

Marta Maria de Araújo  
Editora da Revista Educação em Questão  
Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Coordenadora do PPGE



## **25 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Bernardete Angelina Gatti  
Fundação Carlos Chagas

Agradecendo o convite a mim feito para comemorar com vocês o aniversário do PPGEd da UFRN, dedico este texto: a todos que compartilham o esforço de levar avante aos mais altos ideais sociais e educacionais (GATTI, 18 dez. 2003).

174 A implantação do Mestrado, e, posteriormente do Doutorado em educação na UFRN, foram indicativos de um movimento social em direção à disseminação mais democrática do conhecimento no país. A luta pela sua instalação foi árdua e, para sua continuidade ela é constante. Esse Programa vem se firmando no cenário nacional, dando contribuição inestimável para a região. Para aquilatar isto, basta olhar para o número de titulados, sua inserção na região, e, para os estudos e pesquisas nele desenvolvidos. O Programa está de parabéns. Não só pelo número de anos de existência que comemora, mas por suas realizações concretas, sua contribuição educacional, social e científica.

Nesta oportunidade, gostaria de fazer algumas considerações sobre o papel da pós-graduação para o futuro próximo. Os vários desafios que agora se colocam à pós-graduação dizem respeito a questões sociais mais amplas, que transcendem os muros do ensino superior. Não que as necessidades qualitativas intrínsecas deste nível de ensino e da pesquisa não sejam grandes e muito importantes. Porém, novas questões vêm sendo trazidas no bojo da história social que viemos construindo nos últimos quarenta anos, as quais merecem consideração.

Ainda se concebem os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação dos pesquisadores por excelência e, por isso, sua expansão é tratada como devendo ser contida, e, sua avaliação centralizada para melhor controle. Quero lembrar que a meta de formação em pesquisa é importante, porém inócua se a seu lado outras formações não



forem desenvolvidas. Nos documentos iniciais de proposição desses cursos, várias funções foram colocadas como parte das atribuições de mestrados e doutorados, as quais foram minimizadas e deixadas de lado, por exemplo, a de formar professores para o ensino superior, o que é muito diferente de formar pesquisadores, embora ambas as formações possam ser convergentes. E, este é um dos desafios que vem sendo colocado à pós-graduação e que se agudizará cada vez mais, o que demandará repensar estruturas e currículos.

Agregando-se, também, às duas finalidades já mencionadas ? formar pesquisadores e professores para o ensino superior ? o objetivo de formar quadros para o trabalho em diferentes nichos sociais, os quais mostram uma demanda clara tanto de profissionais como de setores comunitários, seja pela necessidade de sofisticação de formação ou de aprofundamento e ampliação culturais, a questão da finalidade dos cursos, de seus objetivos, especialmente os de mestrado, começa a tomar contornos que extravasam o âmbito dos laboratórios de pesquisa e da carreira docente no ensino superior.

Na educação, por exemplo, as várias funções nas redes de ensino demandam por essa formação, não como título, mas, como fonte de novas aprendizagens e de formação de novas perspectivas.

O grande dilema a ser enfrentado por mestrados e doutorados é o de abrir-se a novas perspectivas, modalidades curriculares e tipos de discentes, ou, manter-se como área reservada a poucos, com critérios de seletividade definidos segundo um único padrão. Na base deste desafio está a questão de uma perspectiva relativa ao princípio de equidade, como valor social e ético, que se apresenta como fundamental ao futuro das sociedades humanas e até como condição de sustentação de um processo de sobrevivência civilizada.

Estudos e ensaios que discutem a relação entre conhecimento e poder têm sido produzidos com certa intensidade nas duas últimas décadas. Assinalam que uma das transformações que vêm se produzindo nas sociedades avançadas aparece nos determinantes de desigualdades sociais. Entre estes, surge o conhecimento como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos. Deter certos conhecimentos é poder obter vantagens e facilidades no movente mundo atual.

À medida em que as sociedades industriais vão sendo impregnadas por uma sociedade do conhecimento e por ela substituída, considerar as novas formas de produção de desigualdades se faz absolutamente necessário. Uma delas é a posse de conhecimentos, conhecimentos que são base para



formas de agir, conhecimento que está na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados.

Contemporaneamente, e nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e o domínio de conhecimentos relevantes socialmente associam-se a domínio de linguagens, ciências, tecnologias, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Nesse âmbito não só a escolarização básica e superior das pessoas entra em jogo, como a pós-graduação, na medida mesma da sofisticação das sociedades, dos tipos de conhecimento e suas formas de produção, e dos recursos necessários à sobrevivência humana.

O sistema de pós-graduação hoje deverá ser merecedor de profundas alterações na direção de abertura de oportunidades de acesso ao conhecimento que aí pode ser oferecido a diferenciados segmentos sociais. Este nível formativo começa a ser requisitado a oferecer respostas a curto prazo a pressões que não tardarão a mostrar-se com força, entre elas a das condições de sobrevivência humana e da qualidade de vida e das relações sociais. Mas, não somente.

Na perspectiva de quem defende a construção de uma sociedade mais igualitária, a forma como hoje vem sendo desenvolvida a pós-graduação deve sofrer algumas mudanças radicais. As concepções dominantes hoje estão entrando em crise. Os contrastes entre conhecimento científico, conhecimento ético e equidade social deverão ser merecedores de uma ampla e pública discussão, se os que atuam neste nível de ensino desejarem ser partícipes das transformações que despontam nos horizontes sociais.

Esta participação será essencial na medida em que se reconhecer que mestrados e doutorados devem estar envolvidos com uma *ética da vida* que implique a superação de processos que alimentam a excessiva desigualdade entre pessoas e grupos. Isto conduz à necessidade de rearticulação dos domínios do conhecimento com a responsabilidade social.

Um novo tipo de consciência humano-social-científica será requerida para encaminhar estas transformações. Certamente os atores desta transformação serão as pessoas que possuem sensibilidade ao social e, que, por isso, se preocupam com a falta de equidade social e incorporam positivamente os avanços da nova etapa civilizatória.

Faço votos que este Programa de Pós-Graduação em Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tenham essa sensibilidade e que se voltem para a construção do futuro e não para o endurecimento do já estabelecido.



## Havia uma Sociologia no Meio da Escola

Cynara Carvalho de Abreu  
Doutoranda em Educação da UFRN

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: Editora da UFRN, 2004. 226 p.

O livro de autoria de Adir Luiz Ferreira, professor e pesquisador há mais de dez anos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, apresenta-nos uma visão interdisciplinar da Sociologia da Educação. Com o propósito de discorrer sobre como a Escola e a Sociologia se interrelacionam e interdependem, o autor estrutura sua obra em forma de coletânea de textos por ele próprio produzidos a partir de sua vivência docente e experiência como pesquisador social.

Logo na introdução, o autor discute a perspectiva de considerar a Sociologia da Educação uma disciplina de Fundamentos da Educação, bem como um campo de pesquisa educacional visando, sobremaneira, a inter-relação entre conhecimento teórico e práticas pedagógicas mais efetivas entre professores e alunos. Não obstante, sugere uma reflexão acerca dos entendimentos da Sociologia e da Educação como partes afins de uma Ciência, na concepção contemporânea que associa interdisciplinaridade, relatividade e indeterminação. Convida-nos a enxergar esses entendimentos como registros da vida de homens e mulheres em seus contextos; que, essencialmente, explorem (a Sociologia e a Educação) a compreensão mais ampla do social e do educacional sob os olhares multidisciplinares da Política, da Psicologia, da Filosofia, da Pedagogia no que se refere à vida de estudantes, professores e pesquisadores. Propõe, desta forma, um olhar diferenciado: que a Sociologia não seja *da* Educação, mas *para a* Educação.

No capítulo inicial, o autor destaca as várias concepções relacionais entre a aprendizagem, o conhecimento e as representações como sendo constituintes dos sentidos da formação social e como aquisição individual às pessoas. Para tanto, apresenta pontos e contrapontos tecidos à luz da



perspectiva sociológica, passando pelas proposições psicogenéticas e pelas referências da epistemologia da aprendizagem. Suas conclusões apóiam-se no entendimento de que enquanto as construções dos sujeitos são essencialmente abstrações pessoais, elas buscam o aprendizado das representações comuns essenciais à compreensão do mundo em que vivem.

Na seqüência, é tecido um olhar crítico sobre os problemas inerentes às práticas da democracia na escola. Neste texto, é destacado pelo autor que a realidade não pode ser compreendida, em sua essência, fora de um contexto mais amplo – os seus entornos, pelo menos. Noutra parte, trata das características gerais da cultura política estudantil, estas obtidas através de uma pesquisa, e que variam no nível de interesse por política geral, são fortemente influenciadas pela origem social, pelo nível de informação e confiança política depositada nos atores sociais. Em um outro momento do livro, Ferreira disserta de forma esclarecedora sobre a distinção entre a explicação científica e as demais explicações, convidando-nos a conhecer um pouco mais sobre a factibilidade, a pertinência e a efetividade na construção do conhecimento científico.

178 No quinto capítulo, Ferreira nos leva a pensar, através da percepção individual construída em sua própria vivência docente e experiência de vida, sobre os motivos que fazem alguém escolher ser professor. Isto, porque, na maioria das escolas públicas, foco do seu discurso nesse texto, os professores suportam mal, ao que interpreta o autor, a coexistência de uma escola de idealizada relevância social e uma vida profissional desestimulante por causa da má qualidade do “produto” escolar: os alunos. Em um dos mais belos capítulos desta obra, Ferreira destaca questões intrínsecas a condição de professor e nos faz refletir sobre a condição de pesquisadores educacionais. Ao abordar a sociopedagogia crítica e a etnografia, abre-nos a visão e nos oportuniza uma nova maneira de olhar e transformar a escola, bem como de dispor de uma metodologia que se prefigura em “uma porta científica de sensibilização ao mundo social” (FERREIRA, 2004, p. 179).

No capítulo final, o autor nos leva a uma visão crítica à necessidade premente e reducionista de mudanças nas dimensões da vida dos professores. Somado a esse foco, discorre sobre as pressões políticas e sociais para a mudança dos padrões de desempenho escolar. Ao discutir sobre a efetiva capacidade de ensino dos professores em confronto aos métodos públicos medíocres de aprendizagem, tanto quanto pelas propostas de orientação



dos novos projetos político-pedagógicos, Ferreira enfatiza a cobrança feita aos professores por uma administração escolar mais eficiente. E a escola, que deveria ser uma comunidade cooperativa de ensino-aprendizagem, um espaço de formação social, moral e política e uma organização administrativa de gestão democrática, tem sido, no mais das vezes, um espaço de convivência social conflituosa. Ferreira nos convida, mais uma vez, a pensar sobre o papel social da escola e nos faz refletir de maneira autocrítica e criativa sobre o trabalho escolar em que o primeiro passo seja a distribuição mais eficiente das tarefas educativas de administrar, orientar e ensinar.

Por fim, dois contos de um teor descritivo, de uma veia romântica e instigante, tanto quanto envolvente nos deixa a sensação de “*déjà vu*” sentimentos e situações semelhantes. A obra, portanto, fornece subsídios ao encontro de uma Sociologia no meio, dentro e fora da escola. Com sólidos conhecimentos acerca do tema, o autor empenha-se de uma forma atrativa em dirimir dúvidas e questionamentos acerca do assunto, não pela resposta pronta, mas, principalmente, pela capacidade de levar o leitor a refletir livremente propiciando-lhe uma nova maneira de estudar aquilo que já fora estudado.

No livro *Havia uma sociologia no meio da escola* o autor é feliz ao adotar uma forte tendência à literatura mais livre, instigantemente poética, sobremaneira crítica e de uma riqueza científica contributiva. Com fluidez se passa página a página e, mesmo nos capítulos mais densos em que o leitor possa se deparar com uma menor identificação com o conteúdo, o livro, de fato, nos deixa claro, em conceitos e convites à reflexão, que *há uma Sociologia no meio da escola*.

O enfoque multidisciplinar faz do livro uma fonte importante à formação de profissionais de várias áreas das Ciências Sociais e Humanas e, por que não dizer, àqueles que se sentem impelidos à compreensão, como eu, de que é ainda na escola que aprendemos a ser gente!

179

---

Cynara Carvalho de Abreu  
Doutoranda em do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
E-Mail: [cynaraabreu@unp.br](mailto:cynaraabreu@unp.br)